AL.2.2007-149
NO FLL
c.2 v.10

CHAPITRE

10

Élaborer de nouvelles solutions

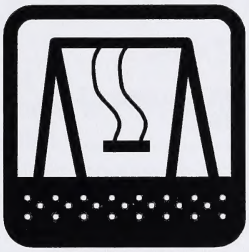
Plan d'intervention personnalisé

Partir du bon pied au préscolaire

2007

PIP

Alberta Education



Élaborer de
nouvelles solutions

Chapitre 10

Partir du bon pied au préscolaire

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
Plan d'intervention personnalisé : Maternelle – 12e année.

Version anglaise : Individualized program planning : ECS to grade 12.
Série : Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux.
ISBN 978-0-7785-6158-3

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Jeunes en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. 3. Adolescents en difficulté d'apprentissage, Services aux – Alberta. I. Titre. II. Série.

LC3984.2.A3.A333 2007 371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Plusieurs sites Web sont énumérés dans le présent document. Alberta Education n'est aucunement responsable du maintien de ces sites externes et le fait de les nommer ne constitue ni n'implique une approbation de leur contenu. L'utilisateur a la responsabilité d'évaluer ces sites.

Pour de plus amples renseignements, communiquez avec :

Alberta Education
Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton, Alberta T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou
composer sans frais en Alberta le numéro 310-0000
Télécopieur : 780-422-1947

Ce Chapitre a été élaboré de concert avec les services de consultation (Donna Poirier) de Edmonton Public Schools.

Cette publication est destinée au/aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	✓
Professionnels de la santé	✓
Conseillers	✓
Élèves	
Parents	
Grand public	

Une version PDF de cette ressource est disponible sur le site Web d'Alberta Education à l'adresse <www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp>

Il est possible d'acheter des versions imprimées de cette ressource en s'adressant au Learning Resources Centre. Commander en ligne à l'adresse <www.lrc.education.gov.ab.ca/> ou téléphoner au 780-427-5775.

Copyright ©2007, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Édifice 44 Capital Boulevard, 10044, 108e Rue, Edmonton (Alberta), T5J 5E6. Tous droits réservés.

Tous les efforts ont été déployés pour exprimer les remerciements appropriés aux sources originales. S'il existe des cas où cela n'a pas été fait, veuillez en aviser Alberta Education afin que les mesures correctives appropriées puissent être prises.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de reproduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

TABLE DES MATIÈRES

Comprendre le PIP relatif aux services au préscolaire 1
- Prévoir un programme à l'intention des jeunes enfants 2
- Évaluation 3

L'équipe d'apprentissage des services au préscolaire 3
- Programmation axée sur la famille 3
- Prise de décision collective 4

Élaborer, mettre en œuvre et gérer un PIP relatif aux services au préscolaire 7
- Recueillir les renseignements essentiels 7
- 1. Déterminer les forces et les besoins 8
- 2. Établir l'orientation 11
- 3. Élaborer le plan 14
- 4. Mettre le plan en œuvre 19
- 5. Évaluer, réviser et rendre compte 24
- 6. Prévoir la transition 27

Exemples de PIP 28
- Profils de PIP pour le préscolaire 28
- Exemple 1 – Patrick 31
- Exemple 2 – Catherine 39
- Exemple 3 – Karina 47
- Exemple 4 – Hugo 55

Annexes 65
- 10-A Modèle de PIP 66
- 10-B Liste de contrôle des renseignements essentiels 71
- 10-C Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes 74
- 10-D Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP 75
- 10-E Matrice pédagogique 76
- 10-F Tableau de surveillance collective 77
- 10-G Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire 78

Bibliographie 79

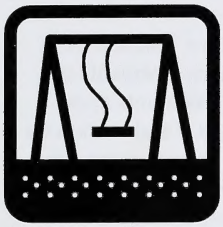
©Alberta Education, Canada, 2007

Digitized by the Internet Archive
in 2015

https://archive.org/details/plandinterventio10albe

Chapitre 10

Partir du bon pied au préscolaire



Les Plans d'intervention personnalisés (PIP) sont des composantes essentielles de la qualité du programme d'éducation de l'enfant ayant des besoins scolaires spéciaux. Le jeune enfant a différents besoins en matière de développement et cela nécessite une certaine souplesse dans la prestation des programmes. La programmation relative aux services au préscolaire peut avoir lieu au sein d'environnements variés tels que le domicile, les programmes d'enseignement favorisant l'intégration dans les écoles, dans les établissements préscolaires de quartiers ou dans des établissements spécialisés. Compte tenu de la diversité des besoins individuels, des milieux possibles et des philosophies d'enseignement chez les parents et les différents professionnels, il est essentiel que l'équipe d'apprentissage de l'enfant adopte une approche commune quant au plan d'intervention personnalisé, sur le plan de sa mise en œuvre, sa supervision et la transmission de ses résultats.

L'équipe d'apprentissage se réfère au petit groupe de personnes qui consulte et partage les renseignements pertinents à l'éducation de l'enfant et prévoit, au besoin, des programmes et des services en adaptation scolaire. Cette équipe peut être composée de l'enseignante ou l'éducatrice de la classe, des parents, de l'enfant (le cas échéant), d'autres membres du personnel de l'école et de l'autorité scolaire, qui sont sensibles aux besoins de l'enfant, ainsi que des spécialistes du développement de l'enfant, au besoin.

Comprendre le PIP relatif aux services au préscolaire

Les PIP relatifs aux services au préscolaire sont élaborés pour des enfants âgés de 2 ans et demi à 6 ans présentant des incapacités et/ou des retards légers, modérés ou graves, ainsi que pour des enfants doués et talentueux. À l'instar des PIP destinés à l'élève plus âgé, un PIP relatif aux services au préscolaire n'est ni un plan de leçon quotidien, ni un plan global. Un PIP relatif aux services au préscolaire est un plan évolutif, flexible et orienté vers l'avenir qui :

- répond aux besoins spéciaux d'un enfant d'âge préscolaire;
- favorise le développement de l'enfant en encourageant son autonomie, ses habiletés et sa participation active aux activités quotidiennes, et ce, dans les différents milieux qu'il fréquente;
- répond aux priorités propres à l'enfant au moyen d'objectifs fonctionnels qui déterminent les activités et les routines quotidiennes de la classe; résume les renseignements essentiels, notamment le niveau des programmes, les milieux où ces programmes seront appliqués, les services de soutien coordonnés et d'autres services qui pourraient faciliter l'enseignement et l'apprentissage en classe et dans d'autres milieux;
- est élaboré, mis en œuvre et évalué par une équipe d'apprentissage multidisciplinaire, comprenant les parents, les éducateurs, les experts et,

©Alberta Education, Canada, 2007

le cas échéant, l'enfant;
- offre un rapport permanent qui suit et communique les progrès de l'élève et assure une continuité de la programmation;
- oriente la planification de la transition.

Le PIP sera différent pour chaque enfant qui en a besoin, en fonction de la nature et de la complexité des besoins de l'enfant. Les renseignements essentiels qui doivent y figurer, sont les mêmes pour tous les enfants ayant des besoins spéciaux, même si le processus et le document d'élaboration du PIP sont moins complexes lorsqu'ils sont destinés à des enfants ayant des besoins moins sévères. *Les outils types présentés ici ne sont pas nécessairement tous appropriés ou obligatoires pour tous les enfants ayant des besoins scolaires spéciaux.*

Prévoir un programme à l'intention des jeunes enfants

La programmation adaptée au jeune enfant varie beaucoup en fonction du milieu et du niveau de programmation proposé. Elle varie également parce qu'elle répond à deux objectifs différents : offrir un milieu d'apprentissage riche dans lequel l'enfant choisit des activités et progresse à son propre rythme et enseigner des habiletés fonctionnelles en vue d'accélérer la progression vers des objectifs de développement particuliers (Niemeyer et coll., 1999).

Milieux et niveaux de programmation

La programmation doit être mise en œuvre dans le milieu d'apprentissage le plus naturel possible; idéalement, un milieu dans lequel l'enfant est en mesure d'apprendre et d'acquérir des habiletés avec ses pairs. Pour plusieurs enfants, ce milieu est une classe inclusive ou le domicile, caractérisé par l'enseignement des objectifs et des buts du PIP intégrés dans les routines existantes. Les autres milieux potentiels sont notamment les garderies ou les prématernelles. Le milieu le plus adapté varie en fonction des besoins de l'enfant. Le niveau de programmation (le nombre d'heures de la programmation en établissements et/ou la fréquence des séances de programmation axées sur la famille) varie également en fonction des besoins individuels de l'enfant et il est fixé par l'autorité scolaire en consultation avec les parents.

Lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives au milieu et au niveau de programmation destinés au jeune enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, il faut tenir compte de certains facteurs tels que :
- les besoins de l'enfant en matière de développement;
- les ressources disponibles;
- les préoccupations et les préférences des parents;
- les manières de dispenser l'enseignement, les supports et les services dans les milieux d'apprentissage naturels (ex. : en classe avec des pairs);
- les moyens de maintenir une interaction avec l'enfant sans difficulté, dans le milieu d'enseignement ordinaire ou par l'intermédiaire d'autres contacts fréquents et planifiés.

©Alberta Education, Canada, 2007

Évaluation

L'évaluation des services au préscolaire, pour l'enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, est menée à diverses fins, notamment celles de :

- déterminer les besoins en matière de programmation, de services et de financement nécessaires aux besoins scolaires spéciaux;
- obtenir des renseignements sur l'enfant qui vont orienter l'élaboration et la mise en œuvre du PIP;
- évaluer les progrès de l'élève quant aux habiletés et aux comportements ciblés dans les buts du PIP;
- évaluer l'efficacité des services et de la programmation proposés.

Envisager les lignes directrices suivantes :

- Utiliser une variété d'outils et de stratégies d'évaluation adaptés au niveau de développement et aux besoins de l'élève, y compris les mesures fondées sur les activités mettant l'accent sur des habiletés significatives.
- Évaluer l'enfant dans les milieux les plus naturels possible (ex. : à l'endroit où il mettra en pratique cette habileté).
- Adopter une approche d'équipe qui englobe la famille de l'enfant, l'éducateur, l'aide-élève et parfois les spécialistes du développement et de la santé de l'enfant.
- Examiner les résultats avec les parents et d'autres membres de l'équipe d'apprentissage de l'enfant, et ce, en termes clairs et directs.

L'équipe d'apprentissage des services au préscolaire

Les bonnes pratiques et la politique d'Alberta Education désignent l'enseignante diplômée responsable du suivi de l'élaboration et de la mise en œuvre du PIP. Plusieurs personnes peuvent travailler en collaboration avec l'éducateur à différentes étapes en vue de former l'équipe d'apprentissage de l'enfant. Outre l'enseignante, cette équipe se compose généralement des parents, de l'aide-élève et d'autres spécialistes, tels que des spécialistes en communication, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes ou des spécialistes d'aide à la famille, jouant un rôle direct dans la planification, la mise en œuvre et la supervision des PIP. D'autres fournisseurs de services peuvent offrir des services à l'enfant en fonction de ses besoins. Ces prestataires ne sont généralement pas considérés comme des membres de l'équipe d'apprentissage, même si leurs services sont consignés dans le PIP comme des services de soutien à l'intention de l'enfant.

Programmation axée sur la famille

La participation des parents et de la famille contribue au succès de la programmation pédagogique de l'enfant. Il faut rechercher les connaissances que les parents ont de leur enfant en vue d'estimer les forces et les besoins de celui-ci, de déterminer les buts et les objectifs, de planifier des méthodes d'intervention, d'évaluer la réussite de la programmation en cours et d'élaborer des plans de transition. Plus les parents participent au programme, plus

©Alberta Education, Canada, 2007

les chances que l'enfant atteigne de nouvelles habiletés dans différents milieux augmentent, de même que l'apprentissage et la généralisation de ces habiletés. Les parents sont également des membres permanents de l'équipe d'apprentissage de l'enfant; ils offrent une continuité et ont la capacité de préconiser une programmation adaptée d'une année à l'autre.

Les membres de l'équipe d'apprentissage doivent s'assurer que les parents ont obtenu tous les renseignements nécessaires pour prendre des décisions éclairées. Les éducateurs doivent également s'assurer que la programmation est sensible aux priorités, aux valeurs et aux routines quotidiennes de la famille, en particulier si les activités prévues requièrent la participation directe de celle-ci. En misant sur les points forts de la famille, les éducateurs peuvent renforcer la confiance des parents et leur capacité de répondre aux besoins de leur enfant.

Prise de décision collective

Les décisions relatives au plan d'intervention personnalisé d'un enfant ou à sa mise en œuvre doivent faire l'objet d'une collaboration. Tous les membres de l'équipe doivent soutenir les buts et les objectifs du PIP. Par conséquent, il est important que chacun comprenne le fonctionnement de ces buts et objectifs et leur utilité immédiate pour l'enfant. Pour favoriser la pertinence du PIP et la participation de chaque membre de l'équipe, les éducateurs doivent essayer de parvenir à un consensus sur les approches et les priorités qui concernent l'enfant. Parallèlement, chaque membre de l'équipe aura une perspective et un rôle uniques dans le processus d'élaboration du PIP. Les rôles types sont présentés dans le tableau ci-dessous.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemples de rôles

Les parents	Le titulaire de la classe	L'aide-élève
• défendent le mieux les intérêts de leur enfant et transmettent aux autres membres de l'équipe leurs points de vue en ce qui a trait à la programmation et aux objectifs; • contribuent à l'orientation et à l'objectif du PIP, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • participent à l'équipe d'apprentissage de leur enfant et font en sorte que les buts et objectifs choisis sont renforcés dans tous les milieux que l'enfant fréquente (ex. : la garderie, le domicile); • fournissent des commentaires réguliers sur la généralisation des habiletés au foyer et à la collectivité; • maintiennent une communication et une collaboration continues avec le titulaire de la classe et les autres membres de l'équipe; • demandent des conseils à l'équipe d'apprentissage, selon les besoins.	• est responsable du PIP, l'élabore, le planifie, le met en œuvre, le supervise et l'évalue, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • évalue les forces et les besoins de l'élève par des observations et des évaluations formelles et informelles, puis explique les résultats aux autres membres de l'équipe; • élabore des stratégies visant à incorporer des buts et objectifs dans les activités et les routines quotidiennes de la classe; • supervise et fait un rapport régulier sur les progrès de l'élève; adapte ou modifie les activités, les routines quotidiennes, les stratégies pédagogiques et/ou les objectifs, selon les besoins; • oriente l'aide-élève et supervise régulièrement la mise en œuvre du programme; • veille à ce que le PIP comprenne tous les éléments essentiels exigés par Alberta Education; • maintient une communication et une collaboration continues avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage; • cherche, au besoin, à recueillir des conseils et des commentaires de l'équipe d'apprentissage.	• contribue à la mise en œuvre et à la supervision des buts et des objectifs du PIP sous la direction du titulaire de la classe; • participe à l'élaboration des stratégies visant à incorporer des buts et des objectifs dans les activités et les routines quotidiennes existantes de la classe; • contribue à modifier et à préparer les documents et les activités; • maintient la communication et la collaboration continues avec le titulaire de la classe et les membres de l'équipe d'apprentissage, sous la direction de l'éducateur; • cherche à recueillir des conseils et des commentaires réguliers auprès du titulaire de la classe.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemples de rôles (suite)

Administrateur du programme ou de l'école	Spécialistes du programme (ex. : ergothérapeutes, physiothérapeutes et orthophonistes)	Fournisseurs de services à la communauté (ex. : garderie, établissements de relève)
• veille à la préparation, à la mise en œuvre, à la supervision et à l'évaluation régulières du PIP pour chaque élève ayant des besoins spéciaux; • comprend et incorpore tous les éléments essentiels exigés par Alberta Education; • désigne un éducateur chargé de coordonner, de développer, de planifier, de mettre en œuvre, d'évaluer et de rédiger un rapport sur le PIP de l'enfant, avec le soutien et les commentaires des autres membres de l'équipe d'apprentissage; • veille à ce que les parents puissent participer au processus d'élaboration du PIP; • veille à la disponibilité du personnel de soutien, des spécialistes, des documents et de l'équipement adapté ainsi que de la formation, en fonction des besoins de l'enfant en matière d'apprentissage et de développement; • veille à ce que l'équipe se rencontre et communique régulièrement afin d'examiner les progrès de l'enfant et collabore pour résoudre les problèmes.	• participent à l'élaboration, à la planification, à la mise en œuvre, à la supervision et à l'évaluation du PIP, en collaboration avec les autres membres de l'équipe; • évaluent les forces et les besoins de l'élève par des observations et des évaluations formelles et informelles, et expliquent les résultats aux membres de l'équipe; • proposent une programmation pédagogique qui répond aux besoins de l'enfant en combinant les services directs et la consultation; • élaborent des stratégies visant à incorporer des buts et des objectifs dans les activités et les routines quotidiennes existantes de la classe; • soutiennent le personnel scolaire et les parents en répondant aux buts et aux objectifs par des formations continues, une orientation, une supervision et des commentaires; • supervisent et dressent un rapport régulier des progrès de l'élève, en collaboration avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage; • adaptent ou modifient les activités, les routines quotidiennes, les stratégies ou les objectifs pédagogiques, selon les besoins; • offrent une assistance technique et des conseils à tous les membres de l'équipe concernant les documents, les ressources et les stratégies à adopter; • maintiennent une communication et une collaboration continues avec les autres membres de l'équipe.	• fournissent des commentaires et un soutien au cours des différentes étapes du processus d'élaboration du PIP; • participent à la première réunion de planification du PIP; • rassemblent des observations de l'enseignant pendant le processus d'évaluation afin de déterminer les forces et les besoins de l'élève; • collaborent avec le foyer et l'école en vue de répondre à des buts sélectionnés du PIP en soutenant la demande et l'exécution de nouvelles habiletés dans les divers milieux; • supervisent les progrès de l'enfant dans le cadre des buts et des objectifs, et observent le niveau de maîtrise des habiletés dans les différents milieux.

©Alberta Education, Canada, 2007

Élaborer, mettre en œuvre et gérer un PIP relatif aux services au préscolaire

L'élaboration, la mise en œuvre et la supervision du PIP relatif aux services au préscolaire englobent les étapes interdépendantes suivantes.

1. Déterminer les forces et les besoins
2. Établir l'orientation
3. Élaborer le plan
4. Mettre le plan en œuvre
5. Évaluer, réviser et rendre compte
6. Prévoir la transition

Bien que les exigences des PIP relatifs aux services au préscolaire vise l'enfant atteint de déficiences légères, modérées ou graves, ainsi que l'enfant doué et talentueux, le degré de complexité et de précision varient. En général, plus les besoins de l'enfant sont importants, plus le PIP est détaillé et complet. Les composantes et les idées présentées aux pages suivantes sont applicables à tous les PIP.

Annexes

Consulter l'annexe 10-A pour obtenir un modèle de PIP.

Recueillir les renseignements essentiels

Les PIP destinés au jeune enfant doivent inclure les renseignements essentiels suivants :

- données d'évaluation;
- niveau de rendement et de réussite actuel;
- détermination des forces et des besoins;
- buts et objectifs mesurables;
- niveau de programmation et milieux où cette programmation sera appliquée (élève atteint de déficiences graves);
- procédures d'évaluation des progrès de l'enfant;
- précision des services de soutien coordonnés (y compris les services médicaux), selon les besoins;
- renseignements médicaux pertinents;
- adaptations requises au sein de la classe (ex. : toute modification en matière de stratégies d'enseignement, de procédures d'évaluation, de documents, de ressources, d'installations ou d'équipement);
- plans de transition;
- bilan de fin d'année;
- signature des parents.

Annexes

Consulter l'annexe 10-B pour obtenir une liste de contrôle type des renseignements essentiels.

©Alberta Education, Canada, 2007

1. Déterminer les forces et les besoins

Le but des premières évaluations est de déterminer les niveaux de développement de l'enfant, ses forces et ses besoins. À ce stade du processus, l'équipe doit :

- rassembler des renseignements sur les routines et les activités quotidiennes de l'enfant dans les différents milieux afin de saisir son mode de fonctionnement et de définir les domaines dans lesquels il rencontre des difficultés;
- donner (ou recommander) des évaluations formelles, selon les besoins;
- commencer par déterminer les champs d'intérêt et les habiletés éventuelles, susceptibles d'améliorer son mode de fonctionnement et d'autonomie ou qui le prépareront à aborder son milieu futur;
- commencer à désigner les spécialistes en pédagogie susceptibles de contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre du PIP de l'élève.

Les décisions relatives aux buts et aux interventions doivent être guidées par diverses stratégies d'évaluation, notamment des évaluations et des observations formelle et informelle. L'un des meilleurs moyens de définir les forces et les intérêts des jeunes enfants est de préciser les objets et les activités qui les occupent ou les intéressent. L'observation de l'enfant pendant qu'il met en pratique diverses habiletés fonctionnelles dans les activités et les milieux où ces habiletés sont requises, peut souvent fournir des renseignements plus pertinents et plus complets que les tests normalisés. Les évaluations informelles, telles que les évaluations avec des critères basés sur le programme d'études ou des listes de contrôle rédigées par l'éducateur, peuvent également fournir d'importants renseignements qualitatifs sur les progrès quotidiens de l'enfant.

Un exemple de procédure d'évaluation informelle pourrait être une évaluation d'observation des activités et des routines quotidiennes. Un rapport type d'évaluation d'observation des activités et des routines quotidiennes est présenté dans les deux prochaines pages de ce document. Les activités d'un enfant sont consignées pour chaque période tout au long de la journée d'école. Les questions relatives aux observations sont indiquées entre parenthèses et se terminent par un point d'interrogation. Les signes plus (+) et moins (–) sont utilisés pour symboliser les forces et les faiblesses observées; ces renseignements sont résumés dans deux listes à la fin des observations.

©Alberta Education, Canada, 2007

Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités et quotidiennes

Lieu : Salle de classe/Cour de récréation

Moment/ activité	lundi 15 sept.	mardi 16 sept.	mercredi 17 sept.	jeudi 18 sept.	vendredi 19 sept.
9 h • Arrivée de l'autobus, vestiaires, toilettes, utilisation libre des jouets	+ est arrivé seul de l'autobus à la salle de classe – est directement allé jouer, sans enlever son manteau ni sortir son agenda	– difficulté à défaire sa fermeture éclair et à retirer son manteau + a adoré jouer avec les voitures, les camions et les avions, mais a refusé de partager les jouets avec ses pairs	+ a dit « Bonjour! » en souriant quand il est entré en classe – a eu besoin d'aide pour ouvrir sa fermeture éclair et sa ceinture de jeans dans les toilettes	– a pleuré quand on lui a demandé d'aller aux toilettes avant de jouer (impatient?) – a arraché les jouets d'un pair; il ne semblait pas savoir quoi dire/faire	+ a dit « Bonjour ! » en serrant son ami Sajad dans ses bras quand il est entré en classe – s'est éloigné lorsqu'un pair a pris son jouet
9 h 30 • Cercle	– a discuté et a interrompu les consignes + a bien reproduit les actions avec de l'aide	– / + difficulté à reproduire les parties répétitives dans les histoires, mais s'est efforcé de participer + a aimé la musique!	– difficulté à se concentrer pendant les consignes collectives (inattentif/actif) + a utilisé une image pour choisir un centre d'activité	– a pleuré pendant la transition du temps des jouets à l'activité en cercle – ne voulait pas passer à l'activité en cercle ni aider à ranger	– difficulté à attendre son tour (impulsif) + a demandé d'aider au goûter + a regardé ses pairs pour trouver des indices sur les actions à accomplir
10 h • Centres	– a essayé de prendre tous les jouets dans le bac à sable + a imité le bruit des véhicules en jouant + a compté les voitures	+ interaction positive avec ses pairs du centre – a pleuré au moment de passer au goûter	+ a échangé des peluches avec un pair – a quitté le centre au bout de trois minutes environ (frustré par la communication?)	– n'a pas aimé la sensation du sable mouillé – a griffé un autre enfant qui essayait de prendre son jouet	+ a empilé cinq cubes; a fabriqué un train à l'aide de cubes; a montré le bleu et le rouge; a compté trois cubes
10 h 20 • Collation	+ a aidé à distribuer les serviettes + a prononcé le prénom de chacun de ses pairs	– a refusé de toucher à la gelée de fruits ou d'y goûter (sensation?)	– difficulté à utiliser la cuillère sans en renverser le contenu (maladroit?)	– a essayé de prendre la collation d'un pair au lieu d'en demander une autre	+ a demandé un goûter et un jus de lui-même – bave légèrement
10 h 30 • Récréation	+ a semblé très content d'utiliser la balançoire, le toboggan et les portiques d'escalade (pas craintif)	– n'est pas rentré seul lorsque la cloche a sonné; a échappé à l'aide-élève (transition)	– difficulté à mettre son manteau et à fermer la fermeture éclair	+ bien en rang pour sortir (motivé) – n'est pas rentré lorsque la cloche a sonné; a continué de jouer	– ne semble pas reconnaître les limites ou le danger (escalade la balançoire)

©Alberta Education, Canada, 2007

Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités et quotidiennes (suite)

Lieu : Salle de classe/Cour de récréation

Moment/ activité	lundi 15 sept.	mardi 16 sept.	mercredi 17 sept.	jeudi 18 sept.	vendredi 19 sept.
10 h 45 • Gymnase	– n'est pas à l'aise quand il court	+ sourit et rit quand il monte sur un tricycle, bonnes habiletés	– maladroit quand il a lancé ou frappé une balle	– agressif avec ses pairs qui distribuent le matériel; arrache/frappe	+ suit bien les règles du jeu en cercle
11 h 15 • Art	– le coloriage ne l'intéresse pas; difficulté à tenir les crayons + imite le travail de son ami Sajad	+ fait preuve de concentration et d'habileté en découpant à l'aide de ciseaux – ne suit pas les consignes collectives et découpe tout	– ne semble pas savoir comment demander ce dont il a besoin (ex. : demander à des pairs de lui passer la colle, les crayons)	– a régulièrement besoin d'aide personnalisée pour écouter et suivre les consignes afin de terminer son travail + a accepté l'aide	+ réagit rapidement pour aider l'éducateur à distribuer et à ranger les documents; sourit + colle soigneusement + choisit les autocollants de voiture/camion
11 h 30 • Rangement, toilettes	+ remet volontiers les chaises à leur place – difficulté à se boutonner	– ne veut pas interrompre son travail pour aller aux toilettes (transition)	+ habitude/ apprentissage de la propreté – a de la difficulté à se rappeler de tirer la chasse d'eau	+ a montré ses sous-vêtements aux autres enfants	+ lève le doigt pour demander d'aller aux toilettes s'il en ressent le besoin
11 h 45 • Manteaux, heure de rentrer/autobus	– attend qu'un adulte lui propose de l'aide	+ se met en rang pour se diriger vers le bus sans poser de problème	– distrait par ses pairs; il est le dernier à sortir	– semble mal à l'aise en se dirigeant vers l'autobus (démarche?)	– semble mal à l'aise en se dirigeant vers l'autobus (démarche?)

Forces/intérêts repérés :

- fait preuve d'intérêt et de satisfaction à l'égard de ses pairs;
- sourit et rit pendant les activités musicales, les actions, la gymnastique, les jeux;
- connaît certaines couleurs, certaines formes et certains chiffres;
- choisit les véhicules et les tricycles;
- formé à la propreté;
- aime aider/aime être autonome.

Difficultés/préoccupations repérées :

- transition entre les activités;
- autonomie (habillement, ustensiles, demande d'aide);
- maladroit (en courant/en marchant/en frappant/en lançant);
- communication (désirs et besoins);
- impulsivité/suivi des consignes;
- problèmes sensoriels? (plus d'observations sont nécessaires).

Annexes

Consulter l'annexe 10-C pour obtenir un modèle vierge d'observation des routines et des activités quotidiennes.

©Alberta Education, Canada, 2007

2. Établir l'orientation

La définition de l'orientation d'un PIP suppose de rassembler et de classer par ordre de priorité les forces et les besoins de façon à ce que les objectifs annuels de l'élève soient pertinents et gérables. Ce processus est élaboré lors d'une première réunion de planification du PIP où les personnes qui ont observé et évalué l'enfant se rencontrent, échangent des renseignements et aident les autres à se faire une meilleure idée de l'enfant. En règle générale, les parents, les éducateurs, les aides-élèves et les spécialistes concernés assistent à la réunion. Quand cela s'avère nécessaire, les fournisseurs des services à la collectivité qui travaillent régulièrement avec l'enfant (ex. : éducateurs spécialisés) peuvent être invités à la réunion et sollicités régulièrement au cours de l'année. Ces intervenants peuvent donner un aperçu essentiel des forces et des besoins de l'élève, de ses intérêts, de son comportement et de son degré d'autonomie dans les autres milieux, ainsi que de son niveau d'intégration des habiletés récemment acquises. La participation de ces intervenants permet également de mettre en œuvre de façon plus complète les stratégies sélectionnées et de favoriser le transfert des habiletés d'un milieu à un autre.

Étapes types d'une première réunion de planification du PIP

La première réunion de planification peut être constituée de différentes étapes parmi lesquelles on retrouve :

- l'organisation des observations des participants en deux listes : forces/intérêts et besoins/préoccupations. Ces listes doivent couvrir tous les domaines, les milieux et les activités liés au développement.
- la révision de la liste des besoins et des problèmes et l'identification des thèmes généraux ou des centres d'intérêt. Par exemple, si la liste d'un élève révèle des difficultés à demander de l'aide ou à demander son tour, à exprimer verbalement une frustration ou d'autres problèmes similaires, la communication pourrait faire partie des priorités.
- décider des priorités. Les domaines considérés comme prioritaires sont généralement les plus susceptibles de développer l'autonomie et la participation de l'élève aux activités journalières dans les différents milieux.
- la sélection d'un nombre raisonnable de priorités pour l'enfant tout au long de l'année. Les priorités choisies couvrent souvent plusieurs domaines de développement, en fonction des besoins individuels. Ces étapes sont à la base des buts annuels du PIP de l'enfant.
- la désignation d'autres personnes telles que les parents et les éducateurs spécialisés, en mesure de cibler certaines habiletés au sein de leurs propres milieux. Étant donné que le document du PIP met l'accent sur les responsabilités du titulaire de la classe, les renseignements relatifs à ce qui se passe à l'extérieur de l'environnement pédagogique ne sont généralement pas consignés dans le document du PIP. S'ils sont consignés, ils doivent indiquer clairement qu'il s'agit d'un soutien supplémentaire qui dépasse le champ et les responsabilités du titulaire de la classe. Ces informations sont alors complémentaires.

Pendant la réunion, il est important de s'assurer que chaque personne s'exprime clairement et utilise un langage que tous les participants peuvent

©Alberta Education, Canada, 2007

comprendre. Les membres de l'équipe peuvent juger utile d'utiliser le formulaire ci-dessous pour inscrire les détails et les décisions découlant de la discussion, y compris l'objectif du PIP, les habiletés ciblées, les contextes, les stratégies et les personnes susceptibles d'y répondre. Le document type proposé ici est un exemple de formulaire de consignation relatif à un enfant ayant des besoins scolaires spéciaux, graves et/ou complexes.

Formulaire type de consignation d'une réunion de planification du PIP

Définition des domaines d'**intérêt** (Buts à long terme)	**Besoins** (Buts à court terme)	**Routines/Activités quotidiennes possibles** (Susceptibles de devenir des stratégies d'enseignement ou des composantes de la matrice pédagogique)	**Participants**
Communication : l'enfant est capable d'engager une communication verbale avec les autres.	Salutations : dire bonjour/au revoir.	• Dire bonjour ou au revoir (à l'aide du mode gestuel, verbal ou vocal) à la famille/aux pairs et au personnel en arrivant à l'école ou en revenant de l'école, à la maison, à la garderie et dans l'autobus. • Dire bonjour/au revoir lorsque le personnel ou des pairs entrent ou sortent de la salle, passent dans le couloir/le bureau.	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, *soutien supplémentaire* : parents, personnel de la garderie et chauffeur d'autobus.
	Exprimer/verbaliser ses demandes.	• Accepter d'essayer de parler ou de faire des imitations selon les besoins au fil de la journée. • Mimer les mots selon les besoins. • Attendre que l'enfant exprime sa demande avant de lui donner les objets désirés.	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents, *soutien supplémentaire* : personnel de la garderie.
	Appeler les personnes par leur prénom ou de façon aléatoire, pour attirer leur attention.	• Imiter les appels nominatifs utilisés par les adultes et les pairs. Si l'enfant n'essaye pas d'appeler une personne par son nom, l'adulte lui modèle pour le forcer à répéter. • Répondre au moment où l'enfant appelle un nom.	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
	Allonger une phrase.	• Imiter/transformer un mot en deux lorsque l'enfant s'exprime. • Encourager l'enfant à répéter/reformuler le modèle à deux mots, sans toutefois insister.	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
Motricité fine : L'enfant est capable de s'autogérer	Utiliser des stratégies d'autogestion des données sensorielles en cas d'anxiété.	• Imiter plusieurs stratégies qui semblent fonctionner à la maison (agitation, torchon, exposition progressive sans pression, écoute de la musique)	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute.
	Tolérer une grande variété de nourritures/ textures.	• Exposition progressive à différentes nourritures/ textures (dans l'assiette : toucher avec le doigt, renifler, jouer avec la fourchette, goûter avec la langue), au goûter, au dîner, pendant les repas et à la maison.	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute, parents.
	Contrôler et autogérer la bave.	• Amorces verbales et/ou visuelles subtiles pour indiquer à l'enfant d'avaler, de fermer la bouche, de respirer par le nez. • Rappeler à l'enfant de s'essuyer la bouche à l'aide d'un serre-poignet ou d'un mouchoir.	Enseignant, aide-élève, ergothérapeute, parents, *soutien supplémentaire* : personnel de la garderie.

©Alberta Education, Canada, 2007

Formulaire type de consignation d'une réunion de planification du PIP (suite)

Définitions des domaines d'**intérêt** (Objectifs à long terme)	**Besoins** (Objectifs à court terme)	**Routines/Activités quotidiennes possibles** (Susceptibles de devenir des stratégies d'enseignement ou des composantes de la matrice pédagogique)	**Participants**
Autonomie : L'enfant est capable de s'habiller/se déshabiller seul.	S'habiller seul.	• Encourager l'enfant à essayer seul (résoudre le problème) avant de demander de l'aide. Lui fournir de moins en moins d'amorces physiques et verbales. • Féliciter l'enfant verbalement pour ses tentatives.	Enseignant, aide-élève, parents, *soutien supplémentaire* : personnel de la garderie.
	S'habiller seul pendant la toilette.	• Encourager l'enfant à résoudre le problème avant de demander de l'aide, fournir un minimum de rappels dans un premier temps, puis le laisser terminer, le féliciter verbalement. • Utiliser un tableau illustrant les séquences relatives aux signaux visuels.	Enseignant, aide-élève, parents.
	Demander de l'aide selon les besoins.	• Mimer le mot « aide » associé à des signes ou à des images quand l'enfant semble frustré (vêtements, toilette, repas, travail manuel), demander seulement si nécessaire.	Enseignant, aide-élève, orthophoniste, parents.
Personnel/Social : L'enfant est capable de suivre les règles de conduite sociale.	Transition entre les activités.	• Avertir une minute avant. • Utiliser un calendrier visuel quotidien pour préparer l'enfant à l'activité suivante; il prend la carte de cette activité et la met dans la boîte « terminé ». • Féliciter l'enfant et lui offrir des autocollants de véhicules en récompense de la transition passée sans incident.	Enseignant, aide-élève.
	Prise de conscience et évitement des dangers.	• Les adultes montrent les dangers potentiels rencontrés, expliquent le raisonnement à l'enfant. • Si l'enfant fait preuve d'un comportement à risque, lui expliquer la raison du danger et ce qu'il devrait faire.	Enseignant, aide-élève, parents, *soutien supplémentaire* : personnel de la garderie
	Partager et attendre son tour.	• L'éducateur et les pairs montrent l'utilisation des termes et expressions « tour » et « Je veux un tour ». • Créer un environnement susceptible d'encourager le partage des jouets ou des autres objets. Encourager l'échange de jouets ou d'instruments de musique, de crayons, etc. • Médiation de l'adulte et félicitations pour le respect des règles.	Enseignant, aide-élève, parents, *soutien supplémentaire* : personnel de la garderie.
	Jouer avec les pairs	• Encourager le rassemblement autour de jouets (ex. : trains, pistes de courses, maisons de poupée) et passer plus de temps dans chacun des centres avant de changer. • Les pairs préférés de l'enfant ont demandé des jouets pour favoriser le rassemblement, demander aux pairs de l'inviter à jouer, en lui offrant des camions et des voitures pour l'attirer.	Enseignant, aide-élève.

Annexes — *Consulter l'annexe 10-D pour obtenir le modèle de consignation des notes prises aux réunions de planification du PIP.*

©Alberta Education, Canada, 2007

3. Élaborer le plan

À ce stade du processus, la tâche principale est l'élaboration par l'éducateur de buts et d'objectifs significatifs et mesurables, accompagnés des suggestions des autres membres de l'équipe. Ces buts et objectifs sont généralement compatibles avec la philosophie et les pratiques de la plupart des programmes relatifs aux services au préscolaire, mais le contenu et l'intérêt précis doivent être pertinents d'un point de vue éducatif et suffisamment concrets aux yeux de l'enfant et de sa famille. Les buts et objectifs du PIP doivent se concentrer sur l'élaboration d'habiletés fonctionnelles qui permettront à l'enfant de développer son autonomie au sein de son milieu quotidien, et le prépareront aux contextes futurs. Par exemple, la reconnaissance des couleurs est une composante essentielle du programme relatif aux services au préscolaire, mais elle n'est pas aussi importante pour la réussite actuelle et future d'un enfant ayant des besoins spéciaux que sa capacité fonctionnelle à suivre des consignes en deux étapes ou à jouer avec ses pairs.

Comme tous les autres buts et objectifs du PIP, les buts et les objectifs des services au préscolaire doivent être mesurables. Cela signifie qu'à la lecture de l'évaluation d'un but ou d'un objectif, une personne extérieure peut saisir **précisément** ce que l'équipe d'apprentissage a voulu que l'élève démontre ou accomplisse. Voici deux questions importantes à retenir au moment de rédiger les buts et les objectifs : « Qu'espérons-nous que cet enfant soit en mesure de réaliser? » et « Comment savoir s'il l'a réalisé? ». Pour être mesurables, les buts et objectifs doivent inclure les éléments suivants :

- l'action (ce que l'enfant saura ou sera en mesure de faire);
- le contexte (à quel moment et dans quelles conditions le comportement se produira);
- les conditions (les critères d'une bonne maîtrise : dans quelle mesure, combien de fois ou pendant combien de temps l'enfant peut-il exécuter cette tâche);
- l'échéance (la date prévue de réalisation).

Lorsque les buts et objectifs sont rédigés en ces termes, les éducateurs sont en mesure d'y répondre de façon plus efficace et l'enfant est plus susceptible d'améliorer ses résultats.

Buts annuels

L'équipe d'apprentissage doit définir un nombre raisonnable de buts fondés sur les domaines d'intérêt considérés prioritaires pendant la première réunion de planification du PIP. Les buts doivent être compatibles avec les routines des programmes en cours et susceptibles d'être transposés dans différents milieux et domaines de développement. Ces buts représenteront la meilleure prévision de ce que l'enfant sera capable de réaliser dans chaque domaine d'ici la fin de l'année scolaire. Cependant, ces buts devraient être révisés en fonction des progrès ou de l'évolution des besoins de l'enfant.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple

Exemples de buts annuels :

Habiletés à communiquer

- D'ici le 15 juin, Hajai utilisera des cartons aide-mémoire pour demander ses objets et activités préférés dans la salle de classe, la cour de récréation et le gymnase.
- D'ici le 15 juin, Sara répétera une formulation lorsqu'un pair lui fera signe.

Habiletés cognitives/préscolaires

- D'ici le 15 juin, Toni illustrera des lettres et des objets simples suffisamment reconnaissables à l'aide d'un crayon et de papier.
- D'ici le 15 juin, Zachary reconnaîtra et écrira seul son nom en lettres majuscules.
- D'ici le 15 juin, Jean repérera au moins 15 exemples d'écrits faisant partie du milieu ambiant (la classe, l'école et la collectivité).

Habiletés sociales/comportementales

- D'ici le 15 juin, Richard entrera en interaction sociale avec d'autres enfants au moins trois fois dans une même journée d'école.
- D'ici le 15 juin, Raymond ne bougera pas de l'activité en cercle pendant 15 minutes et participera en imitant les gestes et en se joignant à la lecture en chœur.

Habiletés à l'autonomie

- D'ici le 15 juin, Bernard s'habillera seul pour sortir en moins de cinq minutes.
- D'ici le 15 juin, Anne-Louise suivra seule les routines quotidiennes liées à la propreté, et ce, au moins quatre jours sur cinq au cours de la semaine.

Habiletés motrices

- D'ici le 15 juin, René marchera le long du couloir de l'école à l'aide d'un déambulateur.
- D'ici le 15 juin, Thomas manœuvrera son fauteuil roulant partout dans l'école sans aide extérieure.

Objectifs à court terme

Les objectifs à court terme représentent les habiletés qui seront ciblées ou les étapes intermédiaires nécessaires pour atteindre le but annuel. Ils sont généralement réalisables entre trois et seize semaines. L'équipe d'apprentissage doit collaborer pour élaborer un nombre raisonnable d'objectifs pour chaque but et définir des stratégies susceptibles d'être utiles pour répondre à chacun de ces objectifs.

Exemple

Exemples d'objectifs à court terme :

Habiletés à communiquer

- D'ici le 15 février, quand elle aura le choix entre trois cartons aide-mémoire (dont un piège), Catherine utilisera le carton jus et/ou autre goûter pour demander des types de goûters, et ce, lors de quatre goûters sur cinq au cours d'une semaine de cinq jours.
- D'ici le 15 février, Akshay utilisera le carton ASL, intitulé « je veux », accompagné d'un geste de pointage pour demander à un adulte ou à un pair son tour avec un jouet ou un autre objet, et ce, au moins 16 fois par jour pendant 10 journées scolaires consécutives, avec le modelage de

©Alberta Education, Canada, 2007

l'adulte si nécessaire.

Habiletés cognitives/préscolaires

- D'ici le 15 février, quand on lui présentera des cartons avec son nom et les noms de deux pairs, Grégoire pourra montrer son nom en participant aux activités du centre d'aide, et ce, quatre jours sur cinq.
- D'ici le 15 février, quand on lui présentera deux cartons aide-mémoire illustrés, Antoine choisira un centre d'activité.

Habiletés sociales/comportementales

- D'ici le 15 février, Sasha lèvera la main et attendra silencieusement son tour pour effectuer une tâche ou pour répondre à une question posée au groupe pendant l'activité en cercle ou l'heure du conte, et ce, au moins trois fois par jour pendant une semaine.
- D'ici le 15 février, lorsque l'éducateur le lui demandera, Amira se rendra dans le coin de travail sans protester, et ce, au moins deux fois par jour pendant une semaine.

Habiletés à l'autonomie

- D'ici le 15 février, Marco pourra mettre son manteau seul pendant les routines, en récréation ou à la maison, et ce, huit fois par semaine.
- D'ici le 15 février, avec l'aide d'indices verbales, Julien utilisera des mots (ex. : aider, fermeture éclair, ouvrir, s'il vous plaît) pour demander de l'aide de ses pairs ou des adultes neuf fois sur dix, s'il en ressent le besoin.

Habiletés motrices

- D'ici le 15 février, Angèle utilisera seule un crayon en le tenant avec trois doigts 50 pour cent du temps pendant les activités d'écriture, de coloriage ou de dessin sur une période de trois jours.
- D'ici le 15 février, Martin traversera, sans aide, différents espaces entre les activités de classe, sur une distance d'au moins quatre pieds, au moins trois fois par jour, pendant une semaine.

Le tableau suivant illustre la différence entre un énoncé de comportements fonctionnels et non fonctionnels.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemples d'énoncés de comportements non fonctionnels et fonctionnels[1]

	Énoncé non fonctionnel *contenu et contexte non pertinents; thérapeutique versus pédagogique*	**Des progrès mais énoncé toujours non fonctionnel** *contenu et contexte plus pertinents, mais toujours artificiels et pas suffisamment significatifs*	**Énoncé plus fonctionnel** *pertinence du contenu; contexte intégré dans les routines quotidiennes de la classe*
Communication : Demander les besoins et les désirs			
Comportement souhaité	Étiqueter les aliments.	Demander des aliments/des bonbons.	Demander de la nourriture/des boissons; en demander plus.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Nombre d'expansions syntaxiques formulées au moment du test.	Nombre de signaux verbaux/vocaux de l'enfant, observées au cours des routines.
Stratégies	Essais collectifs en salle de thérapie.	Formation expérimentale discrète, offrir des bonbons dans la salle de thérapie.	Occasions quotidiennes au cours des collations et du dîner; fontaine après le cours de gymnastique.
Motricité fine : Utiliser les deux mains pour réaliser une tâche			
Comportement escompté	Couper à petits coups de ciseaux.	Ouvrir et fermer les bocaux.	Ouvrir/fermer les récipients nécessaires aux activités.
Critères	Mesurer la taille de la coupe du papier.	Nombre de bocaux bien ouverts/fermés pendant les tests.	Aide/temps nécessaire pour ouvrir/fermer les récipients.
Stratégies	Tentatives répétées en salle de thérapie	Essais collectifs sur la table de classe.	Activités quotidiennes du dîner, des collations et d'arts plastiques (ex. : bocal pendant la préparation, dévisser les thermos, ouvrir un sac à fermeture éclair, un pot de peinture).
Motricité globale : Marcher avec un meilleur équilibre et plus de coordination			
Comportement escompté	Marcher sur une poutre de 4 po.	Marcher dans le couloir	Marcher seul entre les activités.
Critères	Mesurer la distance/vitesse de marche sur la poutre.	Pas par minute pendant la période d'évaluation.	Aide/temps nécessaires.
Stratégies	Essais répétés avec assistance au cours de gymnastique.	Entraînement répété avec assistance dans le couloir.	Entraînement quotidien entre les activités au centre et en classe; entre les toilettes et la salle de classe.

(suite)

1. Adapté de Richard S. Neel et Felix F. Billingsley. *Impact: A Functional Curriculum Handbook for Students with Moderate to Severe Disabilities*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1989, p. 57, Tableau 8.1. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemples d'énoncés de comportements non fonctionnels et fonctionnels (suite)

	Énoncé non fonctionnel *contenu et contexte non pertinents; thérapeutique contre pédagogique*	**Des progrès mais énoncé toujours non fonctionnel** *contenu et contexte plus pertinents mais toujours artificiels et pas suffisamment significatifs*	**Énoncé plus fonctionnel** *pertinence du contenu; contexte intégré dans les routines quotidiennes de la classe*
Cognitif/préscolaire : Connaître les nombres jusqu'à 10			
Comportement escompté	Former les nombres de 1 à 10.	Compter les ensembles de cubes.	Compter les éléments nécessaires aux activités.
Critères	Moyenne des chiffres correctement dessinés pendant le test.	Pourcentage ou taux de réussite pendant le test.	Taux de précision dans les activités (ex. : faire correspondre le nombre de tasses avec le nombre de pairs).
Stratégies	Essais collectifs, tableau individuel.	Essais collectifs, un par table en classe.	Pratique journalière pendant le goûter, l'heure du cercle et les activités artistiques (ex. : tasses, aliments, serviettes, tapis, feuilles).
Social : Entrer en interaction avec les autres			
Comportement escompté	Montrer la photo d'un garçon/d'une fille.	Montrer et nommer les photos de pairs.	Accueillir les pairs et les adultes.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Pourcentage de bonnes réponses au cours d'essais discrets.	Débit/fréquence des signaux de l'enfant, sous différentes formes.
Stratégies	Essais collectifs, un par table.	Essais collectifs, un par table en classe.	Occasions quotidiennes au cours de l'arrivée et de la rencontre des autres (contact physique/vocal et visuel).
Autonomie : S'habiller/se déshabiller seul			
Comportement escompté	Nommer les articles vestimentaires.	Mettre/retirer son manteau.	S'habiller pour les activités de plein air.
Critères	Pourcentage de bonnes réponses pendant l'interrogation et le test.	Nombre de bonnes réponses ou pourcentage des étapes franchies seul.	Aide et/ou temps nécessaires.
Stratégies	Essais collectifs, un par table.	Pratique répétée, avec assistance, dans le vestiaire.	Pratique quotidienne pendant les différentes routines (récréation, repas, retour à la maison, promenades).

©Alberta Education, Canada, 2007

4. Mettre le plan en œuvre

Dès que le PIP est élaboré, l'équipe d'apprentissage doit travailler pour mettre en œuvre le plan et aider l'enfant à réaliser les buts et objectifs définis. Envisager les directives suivantes pour mettre en œuvre un PIP :

- s'assurer que les stratégies et procédures susceptibles de répondre aux buts et objectifs, sont compatibles avec les besoins de l'enfant et le milieu des services au préscolaire;
- intégrer autant que possible les directives dans les routines quotidiennes et activités existantes, dans le cadre des différents milieux d'apprentissage;
- créer des possibilités d'apprentissage dirigées par l'enfant, en permettant une certaine flexibilité des programmes et de l'organisation;
- réviser les objectifs et les pratiques du PIP en fonction des besoins, sur la base de supervisions et d'évaluations continues;
- vérifier que les aides-élèves comprennent bien leur rôle et leurs responsabilités dans la mise en œuvre et le soutien des programmes, et élaborer un plan de communication régulier entre les aides-élèves et le titulaire de la classe;
- concevoir le milieu d'apprentissage de façon à garantir la sécurité et promouvoir l'engagement, l'apprentissage et la participation de façon active;
- s'assurer que les membres de l'équipe d'apprentissage et d'autres membres du personnel scolaire ont le temps, la formation continue et le soutien nécessaires, pour offrir un programme efficace aux classes, qu'ils sont capables d'élaborer et de planifier en équipe les programmes et les stratégies qui seront mis en œuvre.

Déterminer les types de programmation appropriés

Dans la mesure du possible, l'enfant doit recevoir son enseignement dans son milieu d'apprentissage habituel. Envisager les trois types d'enseignement suivants.

- **Enseignement intégré.** On répond souvent aux besoins de l'enfant par des activités et des routines quotidiennes générales, réalisées dans le milieu d'apprentissage naturel, à la maison, en classe, à la garderie ou en prématernelle. L'enseignement intégré doit être la première option envisagée.
- **Enseignement intégré avec des changements mineurs**. S'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'enfant au sein des routines et des activités existantes, il faut adapter ou ajouter de nouveaux matériaux, composants ou soutiens. Par exemple, changer les paroles des chansons quotidiennes pour intégrer des objectifs de communication, ajouter des pinces au goûter pour cibler une motricité fine ou utiliser un « mot secret » qui intègre l'objectif sonore visé pour solliciter une activité.
- **Enseignement personnalisé**. S'il n'est pas possible d'atteindre les buts et les objectifs au sein des routines et dans le milieu habituel, en dépit des adaptations appropriées, il faut envisager l'intégration d'un enseignement personnalisé. Dans ce cas, tous les efforts doivent être déployés pour permettre à cet enseignement de se dérouler dans un milieu d'apprentissage le plus naturel possible, par exemple à une table de la salle de classe habituelle.

©Alberta Education, Canada, 2007

Motifs d'intégration de l'enseignement et des thérapies d'après les recherches effectuées

- L'enfant acquiert des habiletés au moment et à l'endroit où il en a besoin.
- L'enfant a plus d'occasions de mise en pratique.
- L'enfant ne manque pas les activités ou l'enseignement en classe lorsqu'il assiste à une thérapie ou à un autre enseignement.
- L'intégration facilite l'inclusion totale de l'enfant dans les milieux préscolaires sans aucune distinction.
- Les spécialistes donnent des exemples ou démontrent ce qu'ils font pour aider l'enfant à développer son niveau d'autonomie et de compétence, de façon à ce que le titulaire de la classe puisse travailler, en leur absence, sur des habiletés précises.
- Les spécialistes vérifient si les stratégies élaborées pour la classe sont réalisables ou non et si elles fonctionnent efficacement avec l'enfant.
- La mise en œuvre ne nécessite pas l'intervention d'autres employés puisque l'enseignement personnalisé ne devrait pas interférer avec le rythme de l'enseignement en classe.
- L'enseignant et les spécialistes mettent l'accent sur les objectifs et les habiletés immédiatement utiles pour l'enfant et favorisent la participation et la compétence de l'enfant pendant la journée.
- Les habiletés peuvent être parfaitement évaluées lorsqu'elles sont mises en pratique dans des situations concrètes.
- L'enseignant et les spécialistes peuvent travailler ensemble plus souvent pour résoudre les problèmes qui se posent.
- L'enseignant et les spécialistes peuvent intervenir s'ils sont sollicités.
- Les stratégies peuvent être appliquées dans plusieurs milieux différents (domicile, école, garderie) et sont compatibles avec un grand nombre de buts, d'objectifs, de routines et d'activités quotidiennes qui favorisent l'acquisition et la généralisation des habiletés.
- L'enseignant et les spécialistes n'ont pas besoin d'un temps à part pour travailler sur les objectifs du PIP. Cette souplesse leur permet de choisir les meilleurs moments et occasions d'apprentissage, c'est-à-dire quand l'enfant est intéressé, motivé et prêt à apprendre.
- L'enseignant peut considérer qu'il est plus efficace de répondre à un certain nombre de buts individuels du PIP, en particulier quand plusieurs enfants d'une classe du niveau préscolaire ont des PIP.

©Alberta Education, Canada, 2007

Intégrer l'enseignement

Lorsque l'enseignement est efficacement intégré, l'éducateur doit pouvoir répondre aux buts et objectifs sans perturber les routines quotidiennes du programme des services au préscolaire. En réalité, l'intégration de l'enseignement peut permettre à l'enseignant de mieux équilibrer un certain nombre de priorités et d'objectifs pédagogiques. Examiner les directives suivantes quand il s'agit de planifier l'intégration d'un enseignement fondé sur des activités.

- Vérifier que les buts et objectifs du PIP sont fonctionnels et liés aux routines quotidiennes. Cela ouvre un vaste choix d'activités pour enseigner des habiletés particulières.
- Utiliser les routines quotidiennes et activités existantes. Par exemple, au lieu de retirer un enfant d'une classe pour travailler dans un but de physiothérapie comme « monter et descendre les marches », l'éducateur et le spécialiste pourraient répondre à ce but dans le cadre des routines existantes, en descendant les marches de l'autobus et en montant celles qui mènent à l'école.
- Adapter les routines et les activités quotidiennes de la classe pour vérifier que les buts sont régulièrement ciblés au cours de la journée. Par exemple, pour augmenter le nombre de fois qu'un élève monte et descend les marches, l'éducateur pourrait installer un tabouret surélevé, une contre-marche ou quelques marches devant l'armoire de fournitures de dessin ou à côté des chiffres du calendrier qui sont hors de portée. De même, les habiletés en calcul peuvent être travaillées pendant le goûter en demandant à un enfant de compter le nombre de biscuits ou les verres de jus nécessaires à la classe.

Planification d'un enseignement intégré

L'intégration de stratégies d'enseignement précises dans les routines existantes de la classe peut constituer un défi pour leur planification et leur coordination initiales. L'équipe d'apprentissage peut juger utile d'utiliser un outil de planification comme une matrice pédagogique pour vérifier que les possibilités d'enseignement sont bien définies. Une matrice pédagogique est une méthode de synthèse des renseignements nécessaires à l'intégration d'un enseignement et des stratégies relatives au PIP dans le programme journalier de la classe. Une matrice est un aide-mémoire visuel qui rappelle au personnel les occasions de cibler les habiletés au cours de la journée. Il s'agit d'une stratégie de planification qui favorise l'intégration du programme lié aux services au préscolaire aux buts et aux objectifs de l'enfant possédant un PIP.

On suggère de suivre les étapes suivantes pour créer et utiliser une matrice pédagogique.

1. Définir les activités et les routines quotidiennes adaptées à l'enseignement des buts et des objectifs tirés du PIP. Tenir compte :
   - des routines continues (ex. : transitions, activités en cercle);
   - des activités sélectionnées et mises en place par les enfants (ex. : centres, jeu libre);

©Alberta Education, Canada, 2007

- des activités planifiées (ex. : activités conçues pour cibler des habiletés particulières telles que les activités artistiques).

2. Planifier des stratégies et un enseignement appropriés pour offrir l'occasion d'exécuter des habiletés ciblées au sein des activités et des routines. Consigner ces renseignements sur une matrice pédagogique.
3. Créer un environnement favorable en adaptant les routines et les documents existants ou en modifiant/ajoutant, le cas échéant, des composantes aux activités.
4. Mettre en œuvre les stratégies d'enseignement définies sur la matrice pédagogique dans le cadre des routines.
5. Élaborer et mettre en œuvre un plan de surveillance.

Les tableaux types suivants représentent la façon dont les buts et les objectifs de deux enfants sont intégrés dans les activités et les routines : l'arrivée, le temps passé au centre, le dîner, l'heure du conte, les activités musicales et gestuelles.

Exemples de matrices pédagogiques[2]

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et objectifs	Programme des activités et des routines quotidiennes				
		Arrivée	Choix du centre	Dîner	Histoires/ livres	Musique et mouvements
Marc	Manipule deux petits objets.	• Déboutonne son manteau.	• Remet le capuchon des marqueurs.	• Enlève et remet les couvercles des récipients alimentaires.		
	Monte et descend les marches.	• Descend les marches de l'autobus. • Monte les marches de la salle de classe.	• Monte et descend le mur d'escalade intérieur.	• Monte et descend les marches pour se laver les mains au lavabo.		
	Emploie des stratégies de résolution de problèmes.		• Trouve la solution au problème d'un pair.		• Répond aux questions de l'adulte sur les problèmes des histoires.	• Participe au jeu « *Biscuits et lait* ». • Joue aux chaises musicales.

2. Adapté de Diane Bricker, Kristie Pretti-Frontczak et Natalya McComas, *An Activity-Based Approach to Early Intervention*, 2e éd., Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1998, p. 96-97, Figure 6.3. Adapté avec la permission de Paul H. Brookes Publishing Co.

©Alberta Education, Canada, 2007

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et objectifs	Programme des activités et des routines quotidiennes				
		Arrivée	Choix du centre	Déjeuner	Histoires/ livres	Musique et mouvements
Stéphanie	Reste assise en équilibre sans aucune aide.	• Reste assise sur un siège dans l'autobus		• Reste assise sur une chaise à table.	• Reste assise sur un fauteuil dans un coin pour lire.	• S'assied sur le carré de tapis à l'heure du cercle.
	Utilise les toilettes.	• Se rend aux toilettes accompagnée d'un adulte.				
	Joue près d'autres pairs.	• S'assied à côté d'un pair dans l'autobus.	• Sélectionne le centre avec d'autres pairs.	• S'assied à côté d'un pair à table.		• S'assied à côté de pairs à l'heure du cercle. • Participe à des jeux musicaux ou à des jeux de pont tels que le « Sur le pont d'Avignon ».

Annexes

Consulter l'annexe 10-E pour obtenir une matrice pédagogique type.

Services éducatifs coordonnées

Dans les programmes relatifs aux services au préscolaire pour l'enfant ayant des besoins spéciaux en matière d'adaptation scolaire, les services sont fournis sous la direction d'un éducateur diplômé, mais ils peuvent être mis en œuvre par d'autres personnes comme les aides-élèves, les spécialistes et les parents. Ainsi, la coordination des services éducatifs est essentielle. Les autorités scolaires (administration, équipe d'apprentissage) sont principalement tenues de :

- vérifier que la prestation des services coordonnés a été effectuée sous la direction d'éducateurs diplômés;
- s'assurer que les idées, les recommandations et les suggestions des parents, spécialistes et fournisseurs de services sont considérées lors de l'élaboration d'un PIP;
- définir le type, la fréquence et le format (où et quand) des services à offrir dans le cadre du PIP;
- demander à ce que les services soient fournis dans un cadre aussi naturel que possible;
- s'assurer que les services sont un appui direct aux buts et objectifs du PIP.

Consultation et enseignement direct

Il existe différentes façons pour les spécialistes de répondre aux besoins d'un enfant en salle de classe. Ces activités sont habituellement réparties en deux catégories : la consultation et l'enseignement direct. Dans une approche consultative, le rôle du spécialiste est de donner des conseils et de vérifier que les

©Alberta Education, Canada, 2007

interventions sont adaptées aux besoins de l'enfant. L'éducateur et le spécialiste collaborent en vue d'élaborer des stratégies d'enseignement et de modifier le milieu scolaire pour permettre à l'élève de réussir. Inversement, l'enseignement direct suppose de travailler directement avec l'élève, soit pendant les routines quotidiennes générales de la classe (les activités de groupe, en face-à-face dans une classe personnalisée, dans un petit groupe), soit à titre individuel, lors d'activités organisées en dehors de la classe. Souvent, la combinaison de la consultation et de l'enseignement direct peut servir à répondre efficacement aux besoins individuels d'un enfant.

5. Évaluer, réviser et rendre compte

Le titulaire de la classe est le premier à vérifier que l'on répond correctement aux besoins de l'élève dans le milieu d'apprentissage qu'il fréquente. C'est lui qui évalue le PIP, le révise (si nécessaire) et fait le point à son sujet. L'enseignant doit rencontrer régulièrement les autres membres de l'équipe d'apprentissage et doit communiquer avec eux de façons formelle et informelle tout au long de l'année. L'équipe d'apprentissage doit :

- évaluer si on répond de façon adéquate aux buts et objectifs de l'enfant dans le cadre des stratégies, soutiens et programmes en cours;
- surveiller et évaluer la pertinence continue des buts et objectifs en cours;
- surveiller et évaluer la sécurité, l'adéquation et l'utilisation de l'équipement et des documents;
- collaborer pour assurer une continuité du programme et de l'utilisation des stratégies chez les membres du personnel;
- se consulter et collaborer régulièrement pour discuter des progrès et déterminer, le cas échéant, ce qui doit être modifié pour améliorer les résultats de l'élève;
- discuter des conclusions tirées des observations et des évaluations régulières, en mettant l'accent sur la manière dont les données sont liées aux progrès de l'enfant à réaliser ses objectifs et à évoluer dans la classe;
- surveiller tous les changements relatifs aux routines quotidiennes, aux milieux ou aux renseignements tirés des évaluations, qui risquent de modifier les buts ou la manière d'y répondre au cours de la journée à l'école;
- au besoin, offrir aux membres de l'équipe et aux autres intervenants, des formations, des conseils et des commentaires appropriés.

Suivi

Une approche en collaboration avec des programmes comporte plusieurs avantages, mais elle peut également rendre plus exigeantes les habiletés ciblées lors du suivi et de l'évaluation. L'utilisation des formulaires est une façon d'aider les membres de l'équipe à mieux définir, suivre et noter les progrès d'un enfant. Les membres de l'équipe doivent travailler ensemble pour élaborer des plans de suivi réalisables et adaptés à leurs buts. Un plan de suivi doit tenir compte des éléments suivants :

- **Élaboration et utilisation de formulaires de collecte de données fonctionnelles**
  Les formulaires doivent être adaptés aux buts ciblés et au milieu où ils seront utilisés. Ils doivent être d'utilisation facile et rapide pour tous les membres de l'équipe, pendant la réalisation de leurs tâches habituelles.

©Alberta Education, Canada, 2007

- **Accessibilité des formulaires pendant les activités quotidiennes**
  Les formulaires doivent être facilement accessibles de façon à ne pas interrompre l'enseignement lors de la collecte des données.
- **Planification de la collecte des données**
  Les données doivent être collectées régulièrement et selon des critères identiques, afin d'assurer une cohérence entre les observateurs.
- **Synthèse des données**
  Les données doivent être synthétisées régulièrement pour déterminer si l'enfant répond de plus en plus aux critères et réalise ses objectifs.
- **Cohérence de la mise en œuvre**
  La continuité de la mise en œuvre de la programmation entre les membres du personnel est essentielle pour la réussite de l'élève. La fréquence de la communication informelle entre les membres de l'équipe améliore la cohérence et la perception collective de tout changement qui affecterait la mise en œuvre de la programmation.

L'exemple du formulaire à utiliser pour le suivi est intitulé : Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes, décrit à la page 9. Ce formulaire peut être adapté pour une utilisation systématique comme dossier d'observation des buts ou objectifs propres au PIP. Un éducateur, spécialiste et/ou aide-élève peut cibler un élève pour l'observer périodiquement (ex. : une fois tous les quinze jours). Une autre option stratégique consiste à utiliser un tableau. Étudier l'exemple de tableau rempli de la page suivante. Ce tableau présente les actions à suivre de près et indique le degré d'aide nécessaire (aide manuelle progressive, démonstration, aide verbale, autonomie), le nombre de réussites (ex. : trois fois sur trois tentatives) et une case pour consigner l'éventuelle observation de l'habileté.

Il est important de choisir des stratégies de collecte de données qui fourniront des informations significatives, faciles à gérer et pouvant être utilisées aisément dans une classe active.

©Alberta Education, Canada, 2007

Tableau de suivi collectif[3]

Enfant	Motricité fine	Motricité globale	Domaines cognitifs	Langage expressif	Langage réceptif	Personnel/ Social	Autonomie
Jeanne	Insère de petits objets. I 3/3 ✓	A besoin d'aide pour s'accroupir AMP 3/3 ✓	Trie les objets identiques/ différents M 3/3 ✓	Emploie les termes actifs. M 3/3 ✓	Montre la couleur rouge/verte. I 3/3 ✓	Donne un objet à un pair, si on le lui demande. AMP 3/3 1	Se lave les mains. AV 3/3 ✓
Li	Fait des casse-tête à quatre pieces. I 3/3 ✓	Trois pas toujours sur le même pied. I 3/3 ✓	Imite la fonction des nouveaux objets/jouets. I 3/3 ✓	Nomme les objets/actions. M 3/3 ✓	Montre une catégorie (animal, famille). M 4/5 ✓	Joue avec un ami, trois minutes. I 1/1 ✓	Mange avec une cuillère. I 1/1 ✓
Marie	Assortit cercle/rond I 3/3 2	Marche sur la pointe des pieds sur 0,5 m en portant un objet M 3/3 ✓	Fait des formes en pâte à modeler. M 1/1 ✓	Décrit un objet/ une action et sa qualité. M 3/3 1	Suit la consigne en utilisant un objet à un certain endroit. AV 3/3 1	Prend le tour d'un pair. AV 2/2 1	Utilise des attaches, des fermetures éclair, des boutons-pression. AV 3/3 ✓
Mado	Trie par forme (cercle). AV 3/3 ✓	Saute sur place (trois bonds). M 3/3 ✓	Nomme les objets retirés. AMP 5/5 1	Décrit les actions des autres, utilise des verbes progressifs. M 3/3 1	Montre grand/petit. M 3/3 2	Tente de jouer avec un pair pendant deux minutes. I 1/1 0	Boit en tenant son verre d'une main, renverse un peu du contenu. I 1/1 ✓
Paul	Découpe à l'aide d'une paire de ciseaux, deux pouces. I 3/3 ✓	Saute avec un peu d'aide. AMP 3/3 ✓	Imite un cercle, une ligne horizontale. I 3/3 ✓	Décrit la forme et la couleur des objets. M 3/3 ✓	Montre les objets selon leur utilité. AV 3/3 ✓	Jeu collectif pendant cinq minutes. I 1/1 ✓	Prépare le goûter avec peu de consignes. AV 1/1 ✓

AMP : Aide manuelle progressive – un certain niveau d'aide physique offert, mais systématiquement diminué au fur et à mesure de l'autonomisation de l'enfant.
M : Modèle – un adulte montre à l'enfant comment réaliser une tâche ou acquérir une habileté.
AV : Aide verbale – un adulte offre une aide ou une consigne verbale pour aider l'enfant à réaliser une tâche ou acquérir une habileté.
I : Indépendant – l'enfant réalise la tâche sans l'aide d'un adulte, là où il avait précédemment besoin d'aide.

Annexes

Consulter l'annexe 10-F pour obtenir un modèle type de formulaire de suivi collectif.

3. Adapté de « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings » par Sharon A. Raver, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 6 (2004), p. 54, Figure 1. Copyright 2004 par The Council for Exceptional Children. Adaptation autorisée.

©Alberta Education, Canada, 2007

Révision

Les PIP sont des documents évolutifs; ils changent en fonction des besoins de l'enfant. Ainsi, l'une des composantes du processus de révision et de suivi est la *révision* des buts et des objectifs. Les buts et objectifs risquent d'être :

- étendus – pour vérifier que l'enfant continue à progresser;
- limités – si les conditions ont changé et si le but ne représente plus une attente raisonnable;
- modifiés/remplacés – si le but ou objectif a été réalisé ou ne correspond plus aux besoins de l'enfant.

Afin d'assurer un excellent apprentissage et une utilisation optimale des ressources, les interventions en matière de programmation pourraient également nécessiter une révision. Les stratégies et activités qui ciblent les objectifs requièrent une surveillance continue et doivent être adaptées *en fonction des besoins*, et pas uniquement au cours des périodes régulières de bulletins.

Le matériel doit aussi être évalué régulièrement et changé en fonction des besoins. Envisager les questions suivantes :

- L'enfant est-il devenu trop grand pour cet équipement?
- L'enfant et le membre du personnel utilisent-ils cet équipement de façon sûre et appropriée?
- L'équipement est-il maintenu en bon état de marche?
- L'équipement remplit-il encore sa fonction initiale?
- L'équipement répond-t-il encore aux besoins de l'enfant?
- Les nouvelles routines et activités quotidiennes nécessitent-elles un changement d'équipement ou un équipement complémentaire?

Transmission des résultats

Outre la communication informelle continue entre les membres de l'équipe, l'enseignant doit rédiger un rapport formel sur les progrès de l'enfant dans le cadre des buts et objectifs du PIP, au cours des périodes régulièrement établies de bulletins (généralement trois fois par année). Les commentaires, les conclusions et les recommandations sont alors consignés pour refléter l'utilisation fonctionnelle par l'enfant de ses habiletés ciblées, puis sont examinés et discutés avec ses parents et les autres membres de l'équipe d'apprentissage dans un langage clair. Pendant les périodes de transmission des résultats, l'éducateur ajoutera également au PIP des documents relatifs au type, à la fréquence et à la forme des services offerts, ainsi qu'au niveau actuel de développement de l'enfant et de réalisation de ses buts et objectifs.

6. Prévoir la transition

Une planification efficace de la transition peut aider à surmonter les difficultés de transition d'un programme à l'autre, d'une classe ou d'un milieu à un autre, en soutenant les parents et l'enfant à travers les différentes étapes de ce processus. Généralement, un plan de transition des services au préscolaire est conçu pour aider une famille et un enfant à anticiper et à préparer les changements liés à son placement futur. Cependant, il existe un certain nombre de transitions qui doivent être prises en considération : le passage à

©Alberta Education, Canada, 2007

des journées d'école plus longues, le changement de personnel et les routines quotidiennes liées au transport. Tout comme le PIP général, les plans de transition doivent être élaborés de manière collective au début de l'année scolaire afin de s'assurer que les décisions relatives aux transitions répondent adéquatement aux besoins de l'enfant et reflètent les priorités et les convictions de la famille.

La planification de la transition débute en septembre et doit être effectuée chaque année. En effet, chaque année, différents types de transition sont ciblés et anticipés; certaines transitions, comme le changement d'école ou l'entrée en première année, peuvent éventuellement nécessiter une planification plus détaillée et plus complète.

Annexes

Consulter l'annexe 10-G afin d'obtenir une liste de contrôle type pour la planification de la transition des services au préscolaire.

Exemples de PIP

Ce chapitre s'achève sur quatre PIP types qui illustrent la manière de consigner les renseignements essentiels dans le document du PIP d'un enfant suivant un programme adapté au préscolaire.

Profils de PIP pour le préscolaire

Exemple 1

Patrick est un garçon de cinq ans atteint de légers troubles du développement et de retards langagiers modérés. Il fréquente régulièrement une classe de maternelle l'après-midi avec d'autres enfants du même âge, dans l'école de son quartier en milieu rural.

L'enseignement personnalisé se déroule dans le cadre des activités et des routines quotidiennes et habituelles de la classe. Des aides-élèves sont à la disposition des élèves dans la classe.

Les besoins particuliers de Patrick sont reliés aux domaines social et communicatif, ainsi qu'aux jeux et aux transitions.

Exemple 2

Catherine est une petite fille de cinq ans active mais présentant de sérieux problèmes comportementaux et des retards du langage expressif et réceptif. Elle est incluse dans une prématernelle publique qu'elle fréquente trois matinées par semaine avec des enfants de son âge qui se développent de façon typique.

Le petit village, où elle habite, est très éloigné; ce qui rend difficile l'accès aux spécialistes. Le PIP de Catherine est coordonné par l'éducateur de la maternelle dans une école élémentaire voisine; il supervise et soutient l'éducateur de la prématernelle dans la gestion et l'évaluation des buts du PIP et

©Alberta Education, Canada, 2007

des progrès de Catherine. Le temps de l'aide-élève, est sous-utilisé, car l'aide est le plus souvent apportée par les parents bénévoles dans le cadre d'un système de roulement. Les besoins principaux de Catherine sont liés aux stratégies d'amélioration du comportement, des habiletés sociales et du langage.

Exemple 3

Karina aura cinq ans dans deux mois et vient tout juste d'entrer en maternelle. On a diagnostiqué chez elle des troubles du spectre autistique et des retards intellectuels alors qu'elle avait quatre ans.

Depuis, elle a des accès de colère quotidiens : elle crie, se frappe et se jette par terre. Karina s'agite souvent lorsqu'il y a beaucoup de monde autour d'elle ou que son environnement est bruyant. Il est intéressant de constater que les bruits des ballons qui rebondissent et ceux des enfants qui courent en classe de gymnastique ne la gênent pas. Bien qu'elle fasse des crises de colère quand elle est excessivement excitée ou quand elle n'obtient pas ce qu'elle désire, elle est facilement réorientée et calmée dans en endroit plus tranquille de la classe. Le personnel de la prématernelle et la famille la calment en lui caressant doucement la tête. Elle semble peu réagir à la douleur. Par exemple, un jour, en tombant et en se blessant au genou, elle n'a pas réagi.

Karina aime manipuler les objets de jeux de stimulation sensorielle comme l'eau ou les perles, mais elle n'utilise pas les jouets de façon fonctionnelle à moins d'être orientée par des adultes. Or, elle joue à décrocher le téléphone.

Le temps d'attention de Karina varie, mais il est particulièrement court pendant les activités incluant une composante sociale (ex. : l'heure du cercle ou l'heure du conte). Elle communique présentement sous forme d'écholalie, de gestes et de discours fonctionnel limité, (ex. : « Non », « Aide-moi » et « Prends l'autre »). Les parents de Karina sont particulièrement intéressés par le développement de ses habiletés de communication expressive et réceptive.

Karina doit être encouragée verbalement à utiliser les toilettes. Elle doit aussi être aidée pour remettre son pantalon et encouragée à se laver les mains après être allée aux toilettes. Karina s'enfuit parfois. Les parents et le personnel scolaire doivent donc être vigilants et fermer les portes; Karina doit être surveillée attentivement dans la cour de récréation.

Exemple 4

Hugo est un garçon de quatre ans atteint de paralysie cérébrale qui affecte ses deux jambes et sa main droite; il est aussi atteint de troubles généraux du développement et d'une légère perte auditive aux deux oreilles.

Hugo fréquente un milieu préscolaire en compagnie de huit autres enfants ayant des besoins spéciaux définis et huit autres présentant un développement normal.

©Alberta Education, Canada, 2007

Hugo a de la difficulté à communiquer avec son enseignant et ses pairs. Il peut montrer de sa main gauche, il peut utiliser sa voix pour attirer l'attention et protester; il commence à peine à prononcer quelques mots approximatifs. Hugo s'exprime beaucoup à l'aide d'expressions faciales et corporelles; il s'exprime clairement lorsqu'il apprécie une activité. Sa mère souligne qu'elle peut généralement comprendre ce que Hugo désire en se référant au langage corporel et en interprétant les sons qu'il prononce. La famille a établi un carnet de correspondance qui explique la façon de communiquer de Hugo, mais le personnel et les autres enfants de la classe rencontrent encore des difficultés à comprendre clairement ses façons de communiquer.

Une évaluation des activités depuis le mois de septembre indique que Hugo n'est pas en mesure de participer de façon efficace au cercle; il n'est pas capable de communiquer correctement avec ses pairs pendant les heures de jeu libre. Hugo exprime ses choix en montrant les objets ou les endroits de la salle où il désire se rendre. Le personnel l'encourage à utiliser le carton « veux » pour exprimer ses besoins et la voix pour exprimer son choix. On choisit souvent à sa place et ses pairs comprennent rarement ses tentatives de communication.

Il est difficile de définir les habiletés de Hugo quant à son langage réceptif. Il peut répondre par oui/non aux questions en faisant un signe d'approbation ou de négation, mais ses réponses ne sont pas toujours claires et limitent sa participation aux activités en cercle et à l'heure du conte.

L'équipe d'apprentissage de Hugo évalue les types de stratégies, de dispositifs et de soutiens en matière de technologies d'aide qui pourraient lui faciliter la communication dans son milieu préscolaire.

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 1 — Patrick

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X

Renseignements sur l'enfant

Enfant : **Patrick L.**	Âge au 1er septembre 20xx : 5 ans, 7 mois
Date de naissance : le 9 janvier 20xx	Date d'élaboration du PIP : 28 sept. 20xx
Parents : Michelle M. et Derek L.	Code d'admissibilité : 30 (retard/difficulté léger à modéré)
Année des services au préscolaire : Deuxième	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	Classe de maternelle – école élémentaire X, ville X (Alberta)
Patrick fréquente l'école maternelle de son quartier l'après-midi. Cette dernière accueille 18 enfants dont trois apprennent l'anglais comme seconde langue. Aucun autre enfant de la classe ne présente de besoins scolaires spéciaux.	
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	Mme Enseignante Joly
Autres membres de l'équipe du PIP :	Denise Parle (orthophoniste)
Nombre d'heures de programmation au centre :	475 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille :	6 séances (9 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

Le 14 septembre 20xx – Mme M. a défini les principaux domaines de préoccupation de la famille comme, par exemple, les habiletés de Patrick à communiquer, à socialiser et à jouer avec des pairs du même âge ainsi que ses capacités à s'habiller. L'équipe s'est efforcée de tenir à jour un carnet de correspondance quotidien que Patrick transportera de l'école au domicile.

Le 22 février 20xx – M. L. et Mme M. ont examiné les objectifs et les progrès réalisés. Ils sont ravis que Patrick semble se faire des amis à l'école.

Le 22 juin 20xx – Réunion téléphonique de fin d'année avec Mme M. Elle est favorable au placement de Patrick en première année dans une école élémentaire l'année prochaine. Patrick ira au camp d'été grâce au programme périscolaire de l'école. La famille pense que cela l'aidera à développer ses habiletés sociales et à renforcer les liens d'amitié qu'il a noués à l'école cette année.

Exemple 1 – Patrick (suite)

Forces
• aime l'école, est motivé et généralement désireux de faire de son mieux • aime faire plaisir et répond aux requêtes des parents et des éducateurs lorsqu'il comprend ce qu'on lui demande de faire • bonne motricité fine et globale • réagit bien aux compliments et à l'encadrement, que ce soit chez lui ou à l'école • regarde parfois les autres comme des modèles sociaux lorsqu'il doute de ce qu'il doit faire ensuite • commence à montrer de l'intérêt pour l'interaction sociale avec les autres enfants • témoigne d'un intérêt particulier pour les jouets du monde du transport (ex. : voitures, avions, trains)

Domaines à développer
• autonomie dans les routines quotidiennes de la classe • habiletés à s'habiller seul (ex. : vêtements imperméables pour le temps passé en récréation et à la maison) • attention soutenue portée aux consignes et aux tâches demandées • amélioration des habiletés à communiquer, des habiletés linguistiques particulièrement expressives (ex. : poser des questions et répondre aux questions) • amélioration de la fréquence de communication (ex. : amorces destinées à des pairs et à des adultes) • amélioration des habiletés de socialisation et de jeu (ex. : inviter, négocier, partager, attendre son tour)

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
• asthme léger – prise de Zedotin tous les matins à la maison; inhalateur mis à sa disposition à l'école (administré selon la demande)

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 1 — Patrick (suite)

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date et spécialiste	**Test**	**Résultats**
29 mars 20xx M. X, psychologue Clinique X	Échelle de comportement adaptatif Vineland – Édition de l'entrevue	• Léger retard cognitif et trouble de la communication • Léger retard du comportement adaptatif (2 percentile)
7 avril 20xx Denise Parle, orthophoniste	Instrument d'évaluation du langage au niveau préscolaire (IELP)	• Retard linguistique modéré/profond, 2 percentile (IELP, CELF-P) • Retard de communication, 6 percentile
15 avril 20xx Jean Autonome, ergothérapeute Suzanne Physio, physiothérapeute	Barèmes d'évaluation du développement de la motricité de Peabody, 2e éd. (PDMS-2)	• Moyenne basse de la motricité fine (20 percentile) et de la motricité globale (24 percentile)

Niveau de rendement et de réussite actuel
Septembre 20xx
Programme de la Caroline pour les préscolaires ayant des besoins spéciaux – 2e éd. (CCPSN-2) Socioaffectif : Niveau de fonctionnement réel vers 3,5 ans Autonomie : Niveau de fonctionnement réel vers 3 ans **Observation de l'éducateur** L'évaluation des activités menées par l'éducateur indique que Patrick compte sur sa mère pour lui enlever son manteau et le mener dans le cercle au début de la classe. Il a besoin de rappels constants de la part des adultes afin de suivre les routines de transition de la classe. Patrick préfère jouer seul et engage rarement la conversation ou le jeu avec ses pairs.

Services de soutien coordonnés
Consultation orthophonique, comprenant une résolution collective de problèmes, une évaluation et des recommandations adressées à l'éducateur titulaire de la classe au cours de quatre visites par an, Services d'extension X

Exemple 1 – Patrick (suite)

Adaptations et stratégies pédagogiques
Les adaptations et les stratégies de programmation générale incluent les éléments suivants : – mise en œuvre des recommandations orthophoniques intégrées aux projets et aux activités de la classe – usage de la matrice pédagogique pour une pédagogie intégrée – places assises privilégiées – période de réflexion plus longue pour poser des questions/répondre aux questions – temps et aide supplémentaires pour réaliser des tâches, si nécessaire – usage progressif des aides et des rappels gestuels, visuels, verbaux et manuels (physiques), si nécessaire – usage d'activités et d'éléments favoris pour créer des possibilités naturelles de communication et de socialisation

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 1 — Patrick (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick posera et répondra aux questions simples des autres tout au long de la journée d'école.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Patrick répondra correctement aux questions simples du type « qui » « quoi », et ce, au moins deux fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur notera l'exactitude et la fréquence des réponses tout au long de la journée.	22 novembre *Atteint*. Patrick parvient généralement à répondre aux questions simples du type qui/quoi posées au groupe.
2. D'ici le 30 mars, Patrick *demandera* l'autorisation de poser des questions simples par oui ou non (ex. : « Puis-je __?) accompagnées de signaux visuels et verbaux, le cas échéant, au moins une fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur note l'usage et la fréquence des interrogations au cours des heures passées au centre.	22 février *Atteint*. Patrick est capable de demander l'autorisation d'utiliser certains scénarios contenant des amorces.
3. D'ici le 30 mars, Patrick posera des questions simples du type « qui » ou « quoi » (ex. : « Que fait-il? ») accompagnées de mimes ou d'imitations verbales, le cas échéant, et ce, une fois par jour pendant 2 semaines.	L'éducateur note l'usage et la fréquence des interrogations au cours des heures passées au centre.	22 juin *En progression*. Patrick omet généralement le mot interrogatif dans les questions qu'il pose (ex. : « Tu vas? » au lieu de « Où tu vas? »). Il compte encore beaucoup sur les signaux et les amorces des adultes avant de prendre l'initiative de poser une question.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Chercher des occasions au cours de la journée de poser les questions « Qui? », « Quoi? » et « Où? » pendant les périodes de lecture, d'expression libre et de partage.
- Utiliser des indices visuels pour appuyer la verbalisation des questions (ex. : des symboles de Boardmaker (t) « Qui? », « Quoi? » et/ou la langue des signes).
- Poser des questions directes à Patrick lors d'activités musicales telles que : « Qui est venu à l'école aujourd'hui? » et encourager les enfants à répondre en chœur.
- Utiliser les indices qui l'encouragent à demander la permission avant de participer à des activités ou avant de prendre un objet, s'il le fait sans demander la permission (ex. : expressions corporelles et faciales indiquant « Quoi? » suivies d'un indice verbal « Qu'est-ce que tu veux demander? »).

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 1 — Patrick (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick aura des interactions sociales avec des pairs au moins trois fois par jour, à son arrivée et au cours des récréations.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Patrick accueillera verbalement au moins un pair à son arrivée ou lui dira au revoir à son départ, grâce aux signaux d'adultes ou en imitant des pairs, et ce, au moins une fois par jour pendant 8 à 10 jours d'école consécutifs.	L'éducateur note la fréquence des invitations de l'enfant au cours des routines et des activités quotidiennes de la classe.	22 novembre *Atteint*. Patrick apprécie l'attention et l'interaction avec la société et se montre motivé pour aborder des pairs.
2. D'ici le 30 mars, Patrick réussira à demander à des pairs s'il peut jouer avec eux, au moins une fois par jour, 4/5 jours pendant deux semaines, à l'aide d'un indice verbal ou de l'imitation d'un adulte et d'un pair.	L'éducateur note la fréquence des indices de l'enfant au cours des activités de jeu.	22 février *En progression*. Patrick continue à rencontrer des difficultés à s'exprimer lorsqu'il veut jouer avec les autres. Au prochain trimestre, lui enseigner le scénario « Je peux jouer avec toi? »
3. D'ici le 30 juin, Patrick réussira à demander à un pair s'il peut jouer avec *lui*, au moins une fois par jour, 3/5 jours pendant deux semaines, à l'aide d'un indice verbal ou de l'imitation d'un adulte et d'un pair.	L'éducateur note la fréquence des indices de l'enfant au cours des activités de jeu.	22 juin *Atteint*. Patrick apprécie l'aspect social de demander aux autres de l'intégrer au jeu.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Mimer « Bonjour »/« Au revoir » et saluer de la main à l'heure de l'arrivée et à l'heure du départ en s'adressant personnellement à Patrick.
- Modifier les histoires et les chants de transition en cercle afin d'y intégrer la participation des élèves : « Bonjour »/« Au revoir » et le signe de la main.
- Encourager Patrick à dire bonjour et au revoir au chauffeur d'autobus, au personnel dans le couloir et aux visiteurs de la classe.
- Vous offrir en modèle en demandant à Patrick de jouer avec vous au cours des jeux libres, des heures de gymnase, des activités du centre et à la récréation.
- Utiliser des jouets tels que des voitures pour l'inciter à jouer avec les autres.
- Conseiller Patrick et lui suggérer de jouer avec l'un de ses pairs.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 1 — Patrick (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 25 juin, Patrick fera preuve d'une plus grande autonomie au cours des transitions.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Patrick suivra les routines quotidiennes des récréations de façon autonome (ex. : se mettre en rang pour sortir, rentrer au son de la sonnerie), à l'aide d'indices verbaux ou visuels uniquement, et ce, 7/10 jours pendant 2 semaines.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie lors de tâches particulières au cours des transitions.	22 novembre *Atteint.* Patrick observe souvent ses pairs pour voir ce qu'ils font lorsqu'il n'est pas certain de ce qu'il doit faire. Il est également motivé par son tableau d'autocollants.
2. D'ici le 30 mars, Patrick retirera son imperméable à son arrivée et après la récréation, sans aide, et ce, 8/10 fois pendant 5 jours.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie à se déshabiller en arrivant et après la récréation.	22 février *Atteint.* Patrick bénéficie de l'usage d'amorces visuelles et verbales pour maintenir son attention jusqu'à la réalisation de la tâche. Diminuer le nombre d'amorces verbales au cours des prochains mois.
3. D'ici le 22 juin, Patrick mettra son imperméable avant la récréation et avant de rentrer chez lui (à l'exception des attaches) avec une assistance pour le positionnement de son manteau ainsi que des signaux verbaux et visuels, et ce 8/10 fois pendant 5 jours.	L'éducateur note des observations sur son niveau d'autonomie à s'habiller au moment de la récréation et de son retour chez lui.	22 juin *En progression.* Patrick continue à rencontrer des difficultés à mettre son manteau. Il pourrait bénéficier d'un entraînement supplémentaire visant à travailler son habileté à s'habiller seul à la maison et à la garderie.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Lui montrer son calendrier visuel au quotidien pour lui indiquer « Ce qui vient ensuite ».
- Encourager Patrick à regarder ce que font ses pairs et à les suivre à l'aide d'indices verbaux, tels que « Regarde. Que font tes amis? ».
- Utiliser un système de renforcement à l'aide d'autocollants et évaluer sa propension à venir « de lui-même » à la récréation.
- Utiliser la redirection verbale, le retrait d'éventuels éléments distrayants et évaluer sa persévérance à la tâche.
- Lui montrer sa séquence visuelle d'habillage pour maintenir son attention et s'assurer qu'il s'habille dans le bon ordre (ex. : pantalon de ski avant les bottes).
- Ajouter des vêtements « de déguisement » aux centres (maison, vêtements, etc.) pour l'entraînement supplémentaire à l'habillage et au déshabillage.

©Alberta Education, Canada, 2007

Planification de la transition

- Favoriser les habiletés à l'autonomie et le suivi des routines et des activités quotidiennes de la classe.
- Développer les habiletés de préparation scolaire (lever la main, se mettre en rang à la porte, capacités à s'habiller).
- Planifier une réévaluation d'ordre psychologique et orthophonique afin de déterminer l'éventail de choix de placements appropriés pour la première année à l'automne.
- Explorer les choix de la première année qui répondraient aux besoins de Patrick.
- Organiser une visite pour les parents des programmes possibles de première année et aider la famille à choisir le placement approprié.
- Recevoir la visite du futur enseignant dans la classe courante de Patrick et/ou en juin, organiser une réunion avec l'enseignant qui accueillera Patrick en septembre afin de discuter de ses besoins, des stratégies et des soutiens pédagogiques efficaces.
- Communiquer les rapports d'évaluation de fin d'année à l'établissement d'accueil.
- Organiser le transport pour l'automne.

Compte rendu de fin d'année

Patrick bénéficie de l'usage d'amorces verbales et visuelles telles que le calendrier visuel au quotidien, les tableaux d'ordonnancement et les gestes. Il assimile également plus rapidement les tâches et les routines quotidiennes lorsqu'il imite le personnel et ses pairs. Il réagit bien aux formules d'encouragement, aux éloges verbales et aux outils de renforcement tangibles tels que les autocollants.

Autres renseignements

- Patrick a bénéficié de la programmation des services relatifs au préscolaire grâce au programme de la communauté au cours de l'année scolaire 20xx/20xx passée dans la prématernelle de sa communauté (prématernelle X).
- Il fréquente actuellement la garderie X le matin et après l'école; personne-ressource : M. Jour.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 2 — Catherine

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X

Renseignements sur l'enfant

Enfant : Catherine D.	**Âge au 1er septembre 200x :** 4 ans, 9 mois
Date de naissance : 9 novembre 20xx	**Date d'élaboration du PIP :** Le 3 oct. 20xx
Parents : Mona et Jean-Michel D.	**Code d'admissibilité :** 42 (graves troubles affectifs et comportementaux)
Année des services au préscolaire : 2e	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	Prématernelle de la collectivité X, ville X (Alberta)
Coordonnateur du PIP :	Mme Joanne Jardin (éducatrice de maternelle à l'école X)
Autres membres de l'équipe du PIP :	Mme Nathalie Joue (éducatrice de prématernelle) Denise Parle (orthophoniste) Donna Comporte (conseillère pédagogique/comportementale)
Cette prématernelle de la communauté offre une programmation trois matinées par semaine. Dix enfants, âgés de 3,5 à 5 ans, participent au programme. Deux enfants présentent des besoins scolaires spéciaux. Le programme est assuré par une éducatrice de prématernelle. Deux parents font du bénévolat dans la classe chaque semaine. Mme Jardin, l'enseignante de maternelle à l'école élémentaire X, coordonne le PIP de Catherine et rencontre l'éducatrice de la prématernelle une fois par mois.	
Nombre d'heures de programmation au centre :	325 heures
Nombre de séances de programmation des services à la petite enfance axée sur la famille :	4 séances (6 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

22 septembre – Conférence téléphonique avec Mme D. Les principaux sujets de préoccupation des parents concernant Catherine incluent son niveau de frustration de passage à l'acte, sa capacité à s'entendre et à jouer avec ses pairs, la qualité de ses habiletés sociales et son habileté à communiquer de manière efficace. Mme Joue a accepté de consacrer une partie de son temps à discuter de manière informelle avec M. et Mme D. une fois par semaine en fin de journée concernant : les nouvelles habiletés et stratégies pédagogiques visant à favoriser leur généralisation entre la maison et la prématernelle.

22 mars – Parents non disponibles pour la conférence. Rapport des progrès du PIP mis à jour et envoyé par courrier aux parents.

21 juin – Les parents se déclarent ravis de l'amélioration des habiletés sociales de Catherine et remarquent également qu'elle interagit de manière plus positive avec son petit frère à la maison. Les parents emploieront des récits sociaux et d'autres stratégies comportementales positives au cours de l'été. Ils rencontreront la nouvelle enseignante de maternelle fin août et amèneront le journal de Catherine, intitulé : « Tout savoir sur moi ».

Forces

- forte habileté à l'autonomie (ex. : s'habiller, utiliser des ustensiles, être formé à la propreté, se laver les mains)
- bonne compréhension des concepts préscolaires de base (ex. : les couleurs, les chiffres, les formes)
- imite et répète bien les modèles verbaux
- aime être autonome
- aime jouer à la poupée (ex. : poupées Barbie) et jouer à « la maison »

Domaines à développer

- habiletés à la communication expressive et réceptive
- capacité à suivre le calendrier des autres
- autonomie pour passer d'une activité à une autre
- développement de réactions appropriées pour améliorer la gestion des sentiments de frustration
- habiletés sociales et habiletés au jeu appropriées (ex. : jouer de manière coopérative avec les pairs, attendre son tour, partager)
- attention soutenue portée aux consignes et aux tâches demandées
- motricité fine

©Alberta Education, Canada, 2007

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
• Ritalin-SR 20 mg. Pris à la maison tous les matins (en raison d'une déficience de l'attention ou d'un trouble d'hyperactivité) • Neuleptil 10 mg. Pris à la maison tous les soirs au coucher (en raison de troubles du sommeil)

Données d'évaluation (résultants de l'évaluation spécialisée)		
Date et spécialiste	**Test**	**Résultats**
28 avril 20xx Dr D. LeGrand, pédiatre spécialisée en développement Clinique X	Évaluation neuropsychologique	• Grave trouble compulsif obsessionnel • Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité
28 avril 20xx Jeannette Comprends, psychologue Clinique X	WPPSI-III	• Faible moyenne de l'habileté cognitive • Autonomie importante par rapport à sa tranche d'âge • Niveau élevé de comportements mésadaptés
29 avril 20xx Louise Bouge, ergothérapeute Clinique X	Test du développement Beery-Buktenica de l'intégration motrice et visuelle (IMV)	Motricité fine inférieure à la moyenne (résultat standard de 81)
29 avril 20xx Jean Parle, orthophoniste Clinique X	Barème d'évaluation du langage au niveau préscolaire – IV (PLS-IV), Modèle linguistique	Retard modéré du langage expressif et réceptif, 5 percentiles

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 2 — Catherine (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel
Septembre 20xx L'observation de l'éducateur des activités de Catherine indique que celle-ci bute sur les transitions et sur le suivi des routines quotidiennes de la classe. Au cours des heures de jeu libre, elle est souvent frustrée en compagnie de ses pairs et réagit par des comportements négatifs : elle crie, s'empare de jouets ou donne des coups. *Habiletés sociales* : joue en parallèle et parfois en association, se livre à des jeux constructifs et à des jeux de rôles, mais a des difficultés à respecter les règles du jeu, ne comprend pas encore la nécessité de partager ou d'attendre son tour. *Habiletés à l'autonomie* : s'habille/se déshabille seule (à l'exception des attaches), formée à la propreté, ne range pas encore les jouets après utilisation. *Concepts préscolaires* : connaît 4/8 couleurs, compte par cœur jusqu'à 10, compte 5 objets, dessine des cercles, mime un carré.

Services de soutien coordonnés
• Johanne Jardin, chargée de superviser les éducateurs de prématernelle de l'école X, fait constamment part de ses observations et de ses commentaires à l'éducatrice de prématernelle, Nathalie Joue • consultation et résolution de problèmes pédagogiques et comportementaux en collaboration, de façon continue, en fonction des besoins • consultation orthophonique (Denise Parle) et pédagogique/comportementale (Donna Comporte), printemps 20xx

Adaptations et stratégies pédagogiques
• utiliser un système de renforcement positif du comportement (ex. : tableau de papillons autocollants) • mettre en œuvre les recommandations pédagogiques, comportementales et orthophoniques dans les routines quotidiennes et les activités de la prématernelle • offrir à Catherine des amorces verbales ou graphiques pour la prévenir des changements d'activité à venir • utiliser des récits sociaux pour aider Catherine à comprendre et à prévoir les routines quotidiennes et les expériences de la classe • prévoir de la supervision supplémentaire au cours de la récréation, des excursions scolaires et des autres activités moins structurées • prévoir du temps et de l'aide supplémentaires pour réaliser des tâches de motricité fine, si nécessaire • utiliser les silences en dehors des activités pour favoriser la gestion du niveau de frustration

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 2 — Catherine (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 15 juin, Catherine utilisera davantage une communication verbale appropriée pour signaler son mécontentement, sa peur ou sa frustration.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, si elle est interrogée, Catherine sera en mesure de communiquer verbalement son stress à l'éducateur au lieu de l'extérioriser physiquement.	L'éducateur note le nombre de fois où Catherine s'est montrée capable d'exprimer verbalement son stress.	15 novembre *En progression*. Catherine a besoin de rappels pour employer ses mots et expliquer son stress aux éducateurs.
2. D'ici le 30 mars, Catherine utilisera des mots pour exprimer son mécontentement au lieu de passer à l'acte.	L'éducateur note la fréquence des passages à l'acte et constate leur diminution.	22 mars *En progression*. Catherine a davantage recours aux mots pour exprimer sa frustration. Elle a réduit le nombre des passages à l'acte à moins de 2 par semaine.
3. D'ici le 30 juin, Catherine exprimera verbalement à ses pairs qu'elle ne souhaite pas faire quelque chose ou qu'elle n'apprécie pas leur comportement, et ce, au moins trois fois par semaine.	L'éducateur note la fréquence des interactions appropriées avec ses pairs sur une période type.	30 juin *En progression*. Catherine a réduit d'environ 50 % le nombre d'interactions négatives avec ses pairs.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Encourager Catherine à « utiliser ses mots » et à s'exprimer lorsqu'elle ressent des sentiments négatifs. Surveiller le comportement de Catherine et l'encourager à décrire ses sentiments pendant les périodes de stress. Utiliser des questions ouvertes pour l'encourager à développer son utilisation du langage.
- Créer des occasions pour Catherine d'exprimer des messages simples à ses pairs au cours des activités de la classe (ex. : « C'est ton tour au jeu de la nappe »).
- Surveiller les interactions de Catherine avec ses pairs et l'encourager à « utiliser ses propres mots » pour dire à ses pairs si quelque chose lui déplaît.
- Envoyer des signaux à Catherine pour qu'elle prenne part aux récits sociaux relativement aux interactions appropriées avec ses pairs.

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 2 — Catherine (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 15 juin, Catherine démontrera une amélioration de ses capacités d'adaptation aux transitions entre les différentes activités, acceptant également de se livrer à des activités « non favorites » et d'attendre son tour.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Catherine sera capable d'effectuer des transitions entre les différentes activités de la classe (ex. : cesser une activité, nettoyer avant de passer à autre chose), sans incident ou sans le besoin d'une assistance physique, et ce, au moins trois fois par jour pendant deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note la fréquence des transitions effectuées de façon autonome sur les tableaux de comportements quotidiens.	29 novembre *Atteint*. Elle a fait d'excellents progrès dans ce domaine et nous viserons au moins six transitions autonomes par jour au cours de la prochaine période.
2. D'ici le 30 mars, Catherine acceptera un élément ou une activité de la classe, n'appartenant pas à ses activités favorites, sans incident ou sans le besoin d'une assistance physique, et ce, au moins trois fois par semaine pendant trois semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note ses observations sur l'acceptation des éléments ou des activités non favoris au cours de la journée.	22 mars *En progression*. Catherine a toujours du mal à suivre l'ordre du jour des autres et à accepter les éléments ou les activités qu'elle n'aime pas. La moyenne actuelle du taux de réussite tourne autour de deux par semaine.
3. D'ici le 30 juin, Catherine attendra calmement pendant le tour de l'un de ses pairs avant de prendre son tour, et ce, 6/10 fois sur une période de deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note la fréquence de l'attente de son tour au cours du temps passé au centre.	1er juin *Atteint*. Elle commence à comprendre la nécessité d'attendre son tour.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Lorsque Catherine montre des signes de découragement ou de frustration, lui indiquer de demander de l'aide en lui montrant le carton « aide. »
- L'avertir des transitions une minute plus tôt.
- Faire référence à son calendrier visuel quotidien pour s'assurer qu'elle comprend la prochaine activité.
- Lui lancer des indices verbaux pour cesser l'activité et ranger; demander à Catherine de sonner la cloche de la transition si elle a suivi les indices.
- Dessiner un ☺ sur son calendrier visuel quotidien chaque fois qu'elle assure les transitions « d'elle-même ».
- L'entraîner quotidiennement à attendre son tour pendant les différentes activités de la classe.
- S'assurer que Catherine profite bien du centre, de la nourriture ou de l'équipement qu'elle préfère lorsqu'elle attend la fin du tour de l'un de ses pairs placé avant elle dans le cercle, pendant la collation et au cours de gymnastique et évaluer son calme au cours de l'attente.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 2 — Catherine (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 30 juin, Catherine augmentera le nombre de ses interactions positives avec ses pairs : elle demandera à ses pairs de l'intégrer au jeu; elle demandera poliment des jouets et d'autres objets; elle attendra son tour et donnera des objets aux autres.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Catherine choisira un partenaire de jeu, au moins une fois pendant le cours de gymnastique ou pendant une période de deux semaines passées au centre.	L'éducatrice/l'aide-élève note la fréquence à laquelle elle choisit un partenaire au cours des périodes passées au gymnase ou au centre.	29 novembre *En progression*. Catherine demande à un pair de se joindre à elle au cours des périodes passées au centre, mais elle rencontre plus de difficultés au cours des activités de gymnase. Elle semble avoir plus de difficultés à rester concentrée au gymnase.
2. D'ici le 30 mars, à l'aide d'un signe d'un adulte, Catherine demandera son tour pour utiliser un jouet ou un objet et attendra une réponse (au lieu de le prendre à son pair), et ce, au moins une fois au cours de chaque période de jeu libre ou de période passée au centre pendant une période de deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note ses observations sur sa capacité de demander son tour pendant les périodes de jeu libre ou des périodes passées aux centres.	22 mars *Atteint*. Catherine est motivée et demande son tour de jeu lorsqu'elle réalise qu'elle n'y accèdera pas autrement.
3. D'ici le 30 juin, grâce à l'accompagnement d'un adulte, Catherine laissera son tour à un pair lorsqu'on le lui demandera, et ce, au moins trois fois par semaine pendant une période de deux semaines.	L'éducatrice/l'aide-élève note ses observations sur sa capacité de laisser son tour et de partager les objets tout au long de la journée.	1er juin *Atteint*. Catherine commence à comprendre qu'elle doit partager les objets avec les autres afin qu'ils aient également envie de les partager avec elle.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Mimer le scénario « Viens jouer avec moi » avec des signaux physiques, en prenant la main de ses pairs pour les mener vers l'activité.
- Mimer la demande d'éléments et des tours de jeu.
- S'assurer que Catherine n'obtient l'accès aux objets qu'après les avoir demandés.
- Créer des occasions d'échange de jouets et de documents au cours des périodes de jeu libre et des autres activités en faisant sonner une cloche et en faisant signe à tous les enfants de demander à leurs partenaires d'échanger les objets à l'aide du scénario « C'est à mon tour? ».
- Au début d'une activité, donner aux pairs des tours très courts avec le jouet ou l'objet ciblé puis le redonner à Catherine. Augmenter progressivement la longueur du tour au fur et à mesure que la tolérance de frustration augmente.

Planification de la transition

- Planifier une réévaluation d'ordre orthophonique afin de participer au choix de la classe d'âge appropriée pour le placement en maternelle en septembre 20xx.
- Définir et développer les habiletés de préparation scolaire (ex. : attendre son tour, demander la permission, rentrer de la récréation).
- Organiser une réunion en juin 20xx entre l'éducateur titulaire de la maternelle d'accueil, les parents et l'éducatrice actuelle de prématernelle pour discuter des besoins de Catherine, planifier et organiser des soutiens pour l'année scolaire à venir.
- Transférer les résultats d'évaluation de fin d'année ainsi que son dossier pédagogique, intitulé : « Tout savoir sur moi », à l'éducateur de l'établissement d'accueil.
- Organiser le transport à destination et au départ de la nouvelle école.

Compte rendu de fin d'année

Juin 20xx

Habiletés sociales : elle joue parallèlement pendant la plus grande partie du jeu, mais peut jouer avec un pair pendant 5 à 7 minutes dans plusieurs centres de jeu.

Habiletés à l'autonomie : commence à ranger après son activité dès qu'elle voit les autres enfants le faire.

Concepts préscolaires : comparer ses habiletés aux objectifs de l'année incluant le fait de connaître 8/8 couleurs, de compter 10 objets, de dessiner différentes formes, de reconnaître des lettres et des sons initiaux.

Le comportement de Catherine s'est amélioré par rapport aux routines cohérentes et prévisibles de la classe et aux attentes comportementales. Elle travaille pour obtenir des ☺ sur son tableau de comportement et réagit bien aux éloges verbaux et à l'attention positive d'un adulte. La cohérence des attentes et des stratégies comportementales sera la clé de sa réussite au cours de l'année scolaire à venir.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X

Renseignements sur l'enfant

Enfant : Karina	**Âge au 1er sept. 20xx :** 4 ans, 10 mois
Date de naissance : 19 déc. 20xx	**Date d'élaboration du PIP :** octobre 20xx
Parents : Alice et Louis-Philippe	**Code d'admissibilité :** 44 (incapacité physique et médicale grave)
Année des services au préscolaire : 2e	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	École élémentaire X
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	Matt Ernel
Autres membres de l'équipe du PIP :	Jeanne Aide (aide-élève)
Karina assiste à une classe de maternelle le matin, en compagnie de 18 autres pairs présentant un développement normal. Une aide-élève à temps plein offre son soutien en travaillant généralement avec de petits groupes de deux à quatre enfants. Karina fait souvent partie de ces petits groupes. Elle est inscrite à un programme de garderie l'après-midi et dispose d'une aide à temps plein dans ce cadre également.	
Nombre d'heures de programmation au centre :	500 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille :	8 séances (16 heures au total)

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

15 septembre : les parents ont participé à la réunion sur l'élaboration du PIP. Ils travailleront aux habiletés du langage expressif et du langage réceptif à la maison. Ils partageront avec l'école une liste de termes fonctionnels et d'actions deux fois par mois.

18 novembre : discussions sur les stratégies d'acquisition d'un vocabulaire fonctionnel. Remue-méninges sur les stratégies apaisantes et sur l'utilisation des jouets en peluche.

30 mars : les parents déclarent que Karina commence à se servir de son carnet de correspondance à la maison avec la famille élargie, y compris ses grands-parents.

12 juin : examen des progrès réalisés par rapport aux buts et aux idées exprimés au cours des remue-méninges sur les activités estivales qui continueront à renforcer les compétences langagières, les interactions positives entre pairs et le suivi des routines simples.

Exemple 3 — Karina (suite)

Forces
• langage imitatif • forte coordination de la motricité fine et globale (relative aux compétences langagières et aux habiletés sociales) • participe aux activités qui l'intéressent sur de longues périodes • intérêt pour le fonctionnement des choses • imite les formes des dessins

Domaines à développer
• développer davantage le langage réceptif • développer le langage expressif fonctionnel • apprendre à anticiper les routines quotidiennes et les changements • diminuer les accès de colère, apprendre des stratégies d'apaisement • augmenter les interactions avec les pairs

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
• Trouble du spectre autistique (diagnostiqué à l'âge de 3 ans à la clinique X)

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)

Date et spécialiste	Test	Résultats
Mai 20xx Dr Développement Clinique X, ville X	• Échelle de comportement adaptatif Vineland • Échelle d'évaluation de l'autisme chez l'enfant • Liste de contrôle du programme de la Caroline pour enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux	• Résultats équivalents du développement entre 9 mois (communication) et 36 mois (motricité) • Les résultats révèlent des troubles profonds • Équivalences approximatives par tranche d'âge – communication : 12 mois – adaptation sociale : 12 mois – cognition : 18 mois – motricité globale : 40 mois – motricité fine : 32 mois

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel
Septembre 20xx
Concepts préscolaires : • est capable de suivre de simples consignes orales • est capable d'imiter par écholalie; certaines imitations sont appropriées aux situations • réalise des structures en alignant ou en empilant des objets • utilise des crayons, des ciseaux, des pinceaux et sait verser de l'eau • a besoin d'aide pour mettre ses chaussures et son manteau

Services de soutien coordonnés
• profite d'une aide au programme de la garderie l'après-midi • consultation auprès d'un spécialiste régional de l'autisme, trois fois par an (plus souvent, si c'est nécessaire) • consultation annuelle chez un conseiller régional orthophoniste

Adaptations et stratégies pédagogiques
• prévoir un espace réservé au calme/à l'apaisement dans la classe • utiliser un carnet de correspondance quotidien pour communiquer entre l'école et la maison • utiliser des supports visuels, ex. : des objets concrets, des photographies, des dessins, des pictogrammes afin d'aider Karina à traiter l'information orale • avertir Karina verbalement cinq minutes avant et fournir parallèlement un signal visuel pour l'aider à anticiper et à se préparer aux transitions entre les activités de la classe • offrir une séquence picturale ou une visualisation des programmes d'enseignement quotidiens • dispenser aux pairs de Karina un enseignement précis et un accompagnement continu sur la façon de communiquer et d'interagir avec elle • créer un album de photos personnalisé favorisant la communication de Karina dans différentes situations

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina fera preuve d'une meilleure compréhension linguistique en identifiant au moins 50 actions et objets dans la classe et d'un meilleur suivi de chaque étape des consignes à l'aide de ces actions et objets au cours des routines familières.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Karina suivra les consignes relatives aux routines d'arrivée en classe (ex. : enlever son manteau, accrocher son manteau et son sac à dos, enfiler des pantoufles, aller s'asseoir dans l'espace réservé aux activités en cercle de la matinée), et ce, au moins 4 jours par semaine, avec un minimum de rappels.	Observation de l'éducateur/de l'aide-élève	15 novembre *Atteint*. Karina suit seule les routines quotidiennes liées à l'arrivée matinale, et ce, avec un minimum de rappels.
2. D'ici le 30 mars, à l'aide de photos associées à des signaux visuels, Karina repérera au moins trois centres de la classe pendant 4/5 jours sur une période de 2 semaines.	Observation de l'éducateur/de l'aide-élève	15 mars *Atteint*. Karina repère précisément au moins six centres et les activités qui leur sont associées.
3. D'ici le 30 juin, Karina choisira le bon objet dans une liste d'objets fonctionnels présentant un niveau d'intérêt important, et ce, avec un niveau d'exactitude égal à 90 % sur 10 tentatives différentes.	Liste de contrôle de la collecte de données à la maison et à l'école	15 juin *Partiellement atteint*. Karina a particulièrement apprécié l'apprentissage de nouveaux mots sous la forme du jeu intitulé : « Trouve un(e) _____ ». Elle parvient à repérer environ 75 % de sa liste de 50 mots au cours des activités en classe et à la maison.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Créer des signaux pour les principales routines de la classe et les passer en revue quotidiennement, en commençant par celles de l'arrivée.
- Introduire des signaux pour au moins 10 centres d'activités ainsi que des photos supplémentaires d'activités associées à chaque centre.
- Étiqueter verbalement les objets fonctionnels dotés d'un grand intérêt tout au long de la journée et jouer à « Trouve un(e) _____ ».

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina utilisera des mots simples pour classer et demander ses activités favorites au moins 3 fois par jour.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Karina demandera un objet en désignant sa photo dans son carnet de correspondance et en le nommant, et ce, au moins à 5 reprises pendant 1 semaine.	L'éducateur/l'aide-élève note chaque incident observé	15 novembre *Atteint.* Karina utilise son carnet de correspondance pour exprimer ce qu'elle veut, au moins trois fois par jour.
2. D'ici le 30 mars, lorsqu'on lui présentera trois images qui représentent chacune un centre d'activités, Karina désignera et nommera son activité préférée, et ce, 4/5 jours pendant 2 semaines.	L'éducateur/l'aide-élève note chaque incident observé.	15 mars *Atteint.* Karina peut choisir et nommer son activité favorite à l'aide de photos.
3. D'ici le 30 juin, Karina choisira seule un centre du tableau des centres affiché dans la classe.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations au cours des heures passées au centre.	15 juin *Éveil.* En choisissant son activité à l'aide du tableau des centres disponible dans la classe, Karina a tendance à choisir systématiquement le centre aquatique et a besoin de rappels pour varier son choix.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs • Continuer à utiliser le carnet de correspondance personnel avec des photos simples d'objets, de routines et d'activités en classe. • Créer des occasions pour que Karina communique son choix d'activités au centre d'apprentissage au quotidien.		

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina consacrera plus de temps à des activités collectives structurées, par exemple, aux activités en cercle, aux activités musicales, à l'heure du conte, etc., et augmentera son seuil de tolérance face à la proximité de ses pairs pendant les activités de jeu.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Karina se joindra à ses pairs de classe dès le début de l'heure du cercle et du conte, et restera dans cette activité collective, sans protester pendant les 5 premières minutes, et ce, 4/5 jours pendant une période de 2 semaines.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	15 novembre *Atteint*. Karina participe à ces activités pendant 5 minutes. Continuer à utiliser des minuteries visuelles et des récompenses au cours des activités pour augmenter progressivement ce temps.
2. D'ici le 30 mars, Karina restera dans ses centres de jeux préférés en présence d'un pair pendant 5 minutes sans aucune protestation ou tentative de départ, et ce, pendant 4/5 jours.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	30 mars *Atteint*. Karina est capable de rester au centre, en compagnie d'un pair, jusqu'à 15 minutes.
3. D'ici le 30 juin, Karina restera dans ses centres de jeux préférés en présence de 2 pairs ou plus pendant 5 minutes, sans aucune protestation ou tentative de départ, et ce, pendant 4/5 jours.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève	15 juin *Éveil*. Karina tolèrera la présence de plus d'un pair en fonction du niveau et du type d'activité. Le centre aquatique reste une zone de défi et elle y nécessite une surveillance serrée. Présentement, elle ne tolère la présence que d'un pair à la fois au centre aquatique. Continuer à travailler l'usage des stratégies d'apaisement.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Utiliser des minuteries visuelles.
- Récompenser une participation réussie aux activités collectives structurées.
- Superviser les centres de jeu, particulièrement le centre aquatique et utiliser des indices verbaux pour encourager Karina à jouer avec ses pairs.
- Compléter une analyse du comportement fonctionnel de tout comportement problématique se produisant au cours des activités de groupe, afin de prendre des mesures proactives pour aider Karina à mieux gérer ces activités.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Quatrième but à long terme : D'ici le 30 juin, Karina utilisera une stratégie auto-apaisante de manière autonome afin de diminuer le nombre de ses accès de colère à moins de deux par semaine.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 15 novembre, lorsqu'elle sera mimée par l'aide-élève et appuyée par une routine pédagogique et visuelle, comme par exemple une séance photos de comportements auto-apaisants, Karina imitera la séquence auto-apaisante dans 90 pour cent des cas.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	15 novembre *Atteint.* Karina utilise une technique auto-apaisante à l'aide d'un animal en peluche, en imitant un adulte.
2. D'ici le 30 mars, lorsqu'elle y sera verbalement invitée et qu'elle sera appuyée par une routine pédagogique et visuelle, Karina sera à l'origine de comportements auto-apaisants réduisant les accès de colère à moins de deux par semaine.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	30 mars *Atteint.* Karina connaît moins de deux accès de colère par semaine et est capable de recourir à des techniques auto-apaisantes avec un signe de la part d'un adulte.
3. D'ici le 30 juin, Karina passera d'une activité favorite à l'activité suivante de son emploi du temps imagé sans cri ou accès de colère, et ce, 4/5 jours pendant 2 semaines consécutives.	Observation de l'éducateur/l'aide-élève Journal des accès de colère survenus en classe	30 juin *Éveil.* Karina réussit environ 50 % des transitions. Poursuivre la formation à l'aide de séquences imagées pour favoriser les transitions entre les activités.
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs • Fournir des signaux visuels pour les routines quotidiennes pédagogiques. • Enseigner des comportements auto-apaisants (caresser son animal en peluche fétiche).		

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 3 — Karina (suite)

Planification de la transition

- Karina s'entraînera à utiliser son album de photos à chaque visite à sa nouvelle école afin d'interagir avec l'enseignant de 1re année.
- Karina se rendra en classe de 1re année une fois par semaine, et ce, du mois de mars jusqu'en juin.
- La famille de Karina organisera 2 visites à l'école au cours du mois d'août avant la première semaine d'école.

Compte rendu de fin d'année

Concepts préscolaires

- suit des consignes simples et familières en trois étapes
- plusieurs de ses imitations sont appropriées aux situations
- continue à faire des modèles et réalise des correspondances numériques 1/1
- réalise des projets artistiques élémentaires
- s'habille seule

Karina participe à la majorité des activités d'apprentissage de la maternelle et a augmenté le nombre de ses interactions positives avec les pairs. Elle gère de manière efficace les transitions de base et a eu moins de 3 crises de colère au cours des 2 derniers mois de l'année scolaire. Elle utilise son carnet de correspondance avec les adultes et a recours spontanément à des mots simples pour communiquer avec ses pairs.

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 – Hugo

Plan d'intervention personnalisé – Autorité scolaire X

Renseignements sur l'enfant

Enfant : Hugo T.	**Âge au 1er septembre 20xx :** 4 ans, 1 mois
Date de naissance : 3 août 20XX	**Date d'élaboration du PIP :** 30 sept. 20XX
Parents : Daniel et Sandra T.	**Code d'admissibilité :** 43 (incapacité multiple grave)
Année préscolaire : 1re	

Renseignements généraux : Contexte de classe

École/Programme : Programme préscolaire, école élémentaire X Placement en classe d'adaptation scolaire avec un éducateur des services au préscolaire et 2 aides-élèves à temps plein. Cette classe regroupe 8 enfants ayant des besoins spéciaux et 8 enfants présentant un développement normal. La programmation de ce centre a lieu le matin, à raison de 2 heures et demie par jour.	
Coordonnateur du PIP et éducateur titulaire de la classe :	Jean Enseigne
Autres membres de l'équipe du PIP :	Wendy Help et Jean Aide, aides-élèves Gloria Emploi, ergothérapeute Allison Jase, orthophoniste Marc Physio, physiothérapeute Lucie Parent, conseillère en soutien familial
Nombre d'heures de programmation du centre :	500 heures
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille : 10 séances (15 heures au total) par an, le premier mercredi du mois (afin d'aider la famille à repérer les ressources nécessaires, de garantir la généralisation des habiletés et la continuité de la programmation entre l'école et la maison et enfin d'examiner les progrès réalisés)	

©Alberta Education, Canada, 2007

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

27 septembre oX – M. et Mme T. ont défini comme principaux domaines de préoccupation les habiletés à communiquer de Hugo et sa capacité à interagir avec ses pairs. Ils aimeraient également que son habileté à marcher seul soit l'un des domaines principaux de la programmation. La famille s'intéresse à l'étude des technologies d'assistance pour aider Hugo à communiquer et à participer. L'équipe a accepté d'utiliser un carnet de correspondance quotidien à la maison et à l'école afin de partager certains renseignements sur les activités de Hugo.

15 mars oX – Pour permettre à Hugo de partager des renseignements au quotidien de manière autonome, l'équipe a décidé de programmer à l'avance son **appareil de sortie vocale avec de courtes phrases, contenant des messages de correspondance entre la maison et l'école.** Les parents constatent que Hugo fait preuve de plus d'enthousiasme pour aller à l'école le matin et qu'il monte beaucoup plus facilement et rapidement dans l'autobus qu'au mois de septembre.

14 juin oX – La famille a partagé certains renseignements sur le programme d'été auquel Hugo participera. Il semble aimer la piscine, et sa famille espère que la partie aquatique du programme sera bénéfique à sa mobilité.

Forces

- fait des progrès en matière d'apprentissage de la marche à l'aide d'un déambulateur
- montre de l'enthousiasme et de la motivation pour les interactions et la socialisation avec les adultes et les pairs, que ce soit au domicile ou à l'école
- réagit bien aux amorces verbales des adultes
- manifeste de l'intérêt pour les trains
- s'exprime à l'aide d'expressions faciales et corporelles

Besoins

- motricité globale (mobilité, stabilité du tronc)
- habiletés à la communication expressive et réceptive
- habiletés au jeu
- habiletés à l'autonomie
- motricité fine
- suivi des routines quotidiennes de la classe

©Alberta Education, Canada, 2007

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études
• infirmité motrice cérébrale; se sert presque exclusivement de sa main gauche • légère perte auditive bilatérale • Baclofen (10 mg) par voie orale, administré à la maison le matin et le midi, afin de réduire la tonicité musculaire

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date et spécialiste	**Test**	**Résultats**
13 novembre 20xx M. A. L'Écoute, audiologiste Région de santé X	Évaluation de l'audition	Légère perte auditive bilatérale spontanée (26–40 db) pour la meilleure oreille, sur une plage de parole normale
12 mai 20xx Dr Louis L'enfant, pédiatre. Service d'évaluation préscolaire X		Diagnostic : infirmité motrice cérébrale triplégique spastique avec un sérieux retard du développement général
12 mai 20xx B. Développe, psychologue	Échelle de Bayley sur le développement des enfants en bas âge - II	Sérieux retard cognitif, âge de développement de 16 mois, avec quelques réussites par rapport à la tranche d'âge de 20 à 22 mois
12 mai 20xx Denise Parle, orthophoniste	Barème d'évaluation du langage au niveau préscolaire - IV (PLS-IV) Évaluation clinique des fondamentaux du langage P2 (CELF-P2)	Retard sérieux du langage expressif et réceptif, <1 centile

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 — Hugo (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuels

L'évaluation du programme de la Caroline (septembre 20xx) indique :

- un sérieux retard quant aux habiletés à l'autonomie et au développement socioaffectif

L'observation des activités et des routines montre que :

- Hugo est incapable de participer de manière efficace aux activités en cercle ou à l'heure du conte.
- Hugo est incapable de communiquer de manière efficace avec ses pairs pendant les activités de jeu libre au centre.
- Chaque jour, Hugo a besoin d'occasions plus nombreuses d'utiliser le déambulateur.

Services de soutien coordonnés

- consultation continue en collaboration avec l'équipe de l'école : thérapie avec des orthophonistes, des ergothérapeutes et des physiothérapeutes
- 15-20 minutes de physiothérapie individuelle intégrée au cours habituel de gymnastique
- recommandations et orientations concernant la maison où Hugo reçoit des soins de relève, à la demande des parents

Adaptations et stratégies pédagogiques

Les adaptations et les stratégies générales de la classe comprennent :

- un système de diffusion à modulation de fréquences présent dans la classe
- un équipement adapté : déambulateur, orthétique pour les deux pieds, sièges adaptés, plan incliné, ustensiles modifiés, appareils de sortie vocale (ex. : Big Mack)
- des places assises privilégiées pour s'adapter à la perte auditive
- des places assises soutenues pour permettre la participation
- des aides visuelles pour les écrans linguistiques et communicationnels à l'aide de pictogrammes
- du temps et une aide supplémentaires pour réaliser des tâches de motricité, selon les besoins
- l'usage d'éléments sensoriels (ex. : jouet en peluche) pour aider Hugo à gérer son anxiété

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 — Hugo (suite)

Premier but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo aura une meilleure habileté à communiquer avec les adultes et ses pairs à l'aide d'une approche de communication totale (ex. : les vocalisations, les gestes, les pictogrammes et les dispositifs de sortie vocale).		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Hugo utilisera, par lui-même, des stratégies de communication adaptées pour attirer l'attention des adultes si nécessaire, au moins 10 fois par semaine pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence des indices verbaux, physiques ou gestuels au cours des pauses collation, toilettes et habillage.	22 novembre *Atteint.* Hugo a réagi à un renforcement naturel de son comportement et cela l'a aidé à atteindre son but au début du mois de novembre.
2. D'ici le 30 mars, Hugo utilisera des vocalisations, des approximations lexicales ou son appareil de sortie vocale Big Mack au cours des activités en cercle ou des pauses collations, pour demander son tour, et ce, au moins deux fois par jour pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence et le type des indices vocaux produits au cours des heures de collation et d'activités en cercle.	22 mars *Atteint.* Hugo préfère utiliser des approximations lexicales.
3. D'ici le 30 juin, Hugo utilisera des vocalisations, des approximations lexicales ou son appareil de sortie vocale Big Mack afin de rechercher l'interaction avec un pair pendant les heures de jeu libre, et ce, au moins une fois par jour pendant deux semaines.	L'éducateur ou l'aide-élève note la fréquence et le type de réponses données au cours des activités de jeu libre.	22 juin *Atteint.* Hugo demande sans cesse à l'un de ses pairs de « venir jouer » à l'aide de son Big Mack pendant les activités de jeu libre.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Surveiller Hugo afin d'anticiper ses désirs de communication avec les autres et lui fournir des messages adaptés sur son Big Mack afin de favoriser son interaction au cours des heures de collations et d'activités en cercle, comme par exemple, « Viens jouer avec moi », « C'est mon tour », « Du jus, s'il vous plaît », « Bonjour », etc.
- Hugo doit connaître les messages enregistrés sur son Big Mack avant de l'utiliser. Dès que possible, lui faire choisir ses messages à partir de son écran de communication et les lui faire écouter comme indice afin de l'encourager à l'utiliser et à participer.
- N'accepter les réponses verbales ou les réponses gestuelles appropriées que lorsqu'elles sont clairement compréhensibles.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 – Hugo (suite)

Deuxième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo augmentera sa participation active à l'heure du cercle et aux activités de jeu libre.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Hugo choisira une chanson à l'heure du cercle deux fois par semaine, parmi 4 choix illustrés sur les pictogrammes.	L'éducateur/l'aide-élève note sur le tableau de surveillance du groupe le choix de Hugo et sa réaction au choix.	22 octobre *Atteint*. Hugo a choisi une chanson chaque fois qu'on lui a demandé de le faire. Cela lui a parfois pris trois minutes et il a semblé être influencé par les suggestions de ses pairs.
2. D'ici le 30 mars, Hugo répondra aux activités en cercle et commentera à l'aide d'un dispositif de communication à 4 éléments, et ce, 2 fois sur 3 par jour pendant un mois à l'heure du cercle.	L'éducateur/l'aide-élève note l'usage du dispositif de communication et le caractère approprié et l'exactitude de la réponse.	22 mars *Atteint*. La réponse favorite de Hugo à l'activité en cercle est « Amusant! »
3. D'ici le 30 juin, en arrivant en classe, Hugo partagera, avec un adulte ou un pair de son choix (désigné du doigt ou verbalement), un message enregistré chez lui sur son appareil de sortie vocale.	Le personnel l'accueille et le note présent sur la feuille d'appel de la matinée. Une fois dans son environnement, Hugo parvient à communiquer avec un pair, à prendre des initiatives et à transmettre un message correctement.	22 juin *Atteint*. Hugo semble aimer partager un message avec trois pairs sélectionnés. La majorité de ses messages parlent du chiot de la famille.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- À l'heure du cercle, les activités linguistiques seront appuyées par des pictogrammes pour tous les enfants.
- S'assurer qu'à chaque heure du cercle, Hugo dispose d'au moins deux occasions de répondre aux questions et une occasion de faire un commentaire. Lui fournir des mots de vocabulaire appropriés et amener Hugo à prendre conscience de la signification de tout nouveau symbole.
- Mimer l'usage des écrans de communication en correspondant avec Hugo, ex. : « c'est drôle » en montant le symbole « drôle ».
- Offrir à Hugo des occasions de prolonger son usage des pictogrammes de l'heure du cercle aux choix des activités de jeu libre.
- Donner à Hugo une période de réflexion suffisante pour traiter une demande et achever une tâche.
- Éliminer, si possible, les éléments perturbateurs éventuels.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 — Hugo (suite)

Troisième but à long terme : D'ici le 25 juin, Hugo augmentera le nombre de ses interactions avec ses pairs à raison d'au moins 3 interactions par jour.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Hugo rejoindra ses pairs au cours de jeux parallèles avec un jouet commun (ex. : des cubes, un train, une boîte à sable), et ce, au moins une fois par jour pendant 5 jours, à l'aide d'indices verbaux, si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des jeux parallèles au cours des heures passées au centre.	22 novembre *Atteint.* Hugo ne nécessite qu'un minimum d'indices verbaux pour jouer avec ses pairs.
2. D'ici le 30 mars, Hugo choisira un partenaire pour des activités choisies (ex. : pour se mettre en rang à la porte ou pendant les jeux), et ce, au moins deux fois par jour pendant 5 jours, à l'aide d'un indice verbal si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève relève les situations de choix d'un partenaire au cours de la journée	22 mars *En voie d'acquisition.* Bien qu'il choisisse un partenaire pour se mettre en rang à la porte, il nécessite de nombreux rappels de la part des adultes pour sélectionner un partenaire de jeu pour d'autres activités au cours de la journée.
3. D'ici le 30 juin, Hugo rejoindra et imitera ses pairs ou des adultes au cours de jeux parallèles (ex. : empiler et entrechoquer les cubes), et ce au moins une fois par jour pendant 4/5 jours, à l'aide de rappels verbaux si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des imitations au cours des heures passées au centre.	22 juin *Éveil.* Bien qu'il joue souvent parallèlement à ses pairs, il n'imite pas leurs jeux.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Limiter le nombre de jouets mis à la disposition des enfants afin d'augmenter la probabilité que les enfants jouent ensemble. Donner les jouets préférés de Hugo (ex. : des trains) à ses pairs afin qu'il soit plus motivé à se joindre à eux.
- Au cours des transitions et des périodes de jeu non structurées, demander à Hugo de choisir un partenaire en s'adressant à un partenaire potentiel, en lui tendant la main, en créant un contact visuel, tout lui en parlant et en se dirigeant vers l'activité avec lui.
- Utiliser des indices verbaux tels que « Regarde ce que font tes amis! » pendant les périodes de jeu non structurées.

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 — Hugo (suite)

Quatrième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo utilisera son déambulateur pour aller de la classe vers d'autres endroits de l'école.		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1. D'ici le 30 novembre, Hugo marchera seul sur différentes surfaces entre les activités de la classe, à l'aide de son déambulateur, et ce, au moins 3 fois par jour pendant 5 jours consécutifs.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des transitions.	22 novembre *Atteint.* Il rencontre généralement moins de difficultés à marcher sur du linoléum que sur des surfaces recouvertes de moquette.
2. D'ici le 30 mars, Hugo marchera seul sur différentes surfaces pour passer d'une activité à une autre, en s'aidant des éléments et des meubles présents dans la classe pour assurer sa stabilité (ex. : tables, murs), et ce, au moins 3 fois par jour pendant 5 jours consécutifs.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations sur la façon dont Hugo se déplace lors des transitions au cours de la journée.	22 mars *Atteint.* En dépit de sa réussite, il continue de faire preuve d'une certaine anxiété et d'une hésitation dans sa démarche, sans déambulateur. Il bénéficiera d'un entraînement continu à l'école et à la maison.
3. D'ici le 30 juin, Hugo marchera seul sur différentes surfaces pour aller et revenir du gymnase, à l'aide de son déambulateur et d'une pause repos dans chaque direction, et ce, 3 fois par semaine pendant un mois.	L'éducateur/l'aide-élève note ses observations sur les façons dont Hugo se rend au gymnase au cours de la journée.	22 juin *En progression.* Il est capable de marcher jusqu'au gymnase à l'aide de son déambulateur, mais sa performance varie selon son niveau de fatigue et l'heure de la journée (plus il est tard, plus c'est difficile pour lui); il a besoin de 2 pauses repos environ la plupart du temps.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Afin d'assurer sa sécurité, faire en sorte que Hugo commence à gérer les transitions quelques minutes avant ses pairs.
- Encourager Hugo à marcher pour passer d'une activité à une autre à l'aide des meubles et des équipements présents dans la classe pour assurer sa stabilité et son équilibre au lieu d'utiliser son déambulateur.
- Offrir une pause à Hugo sur le banc du couloir à mi-chemin de chaque trajet afin d'être certain qu'il ne s'épuise pas.
- Surveiller la fatigue et la capacité de Hugo à puiser de son énergie pour d'autres activités au cours de la journée. Le temps passé avec le déambulateur pourrait être révisé et diminué s'il est trop fatigué pour participer à d'autres activités.

©Alberta Education, Canada, 2007

©Alberta Education, Canada, 2007

Exemple 4 — Hugo (suite)

Cinquième but à long terme : D'ici le 30 juin, Hugo augmentera son niveau d'autonomie à l'école en rejoignant volontairement ses pairs au début de la journée et en essayant d'accomplir des tâches par lui-même avant de demander de l'aide.

Objectifs à court terme	Méthodes d'évaluation	Examen des progrès
1. D'ici le 30 novembre, Hugo se séparera des membres de sa famille sans incident (ex. : sans pleurer ni s'accrocher) en arrivant à l'école, et rejoindra ses pairs de son plein gré au moins 4 jours par semaine sur une période d'un mois, avec une aide minimale de la part du personnel.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence des transitions opérées seul en arrivant chaque jour à l'école .	22 novembre *Atteint*. Hugo rejoint volontiers ses pairs en arrivant à l'école. Sa mère doit à présent lui rappeler de lui dire au revoir!
2. D'ici le 30 mars, Hugo tentera d'effectuer certaines tâches seul avant de rechercher l'aide d'un adulte, et ce, au moins 3 fois par jour pendant une semaine, à l'aide d'indices verbaux, si nécessaire.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence de ses tentatives d'effectuer seul certaines tâches désignées, au cours de la journée.	22 mars *En voie d'acquisition*. Hugo continue à regarder les autres pour résoudre ses problèmes et accomplir ses tâches. Un adulte attendra en permanence qu'il accomplisse certaines tâches seul, si possible, dans tous les milieux.
3. D'ici le 30 juin, Hugo tentera d'effectuer certaines tâches seul avant de rechercher l'aide d'un adulte, et ce, au moins 5 fois par jour pendant une semaine, à l'aide d'indices minimaux de la part des adultes.	L'éducateur/l'aide-élève note la fréquence de ses tentatives d'effectuer seul certaines tâches désignées , au cours de la journée.	22 juin *En progression*. Hugo accomplit des tâches seul, au moins 3 fois par jour. Il est plus apte à faire preuve d'autonomie lors d'activités manuelles. Il réagit de manière positive aux indices verbaux minimaux du personnel et de ses pairs. Deux autres enfants ont commencé à lui offrir ces indices de leur plein gré; par conséquent, Hugo demande moins l'aide des adultes au cours de la journée.

Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs

- Lorsque les membres de sa famille le déposent à l'école le matin, les encourager à montrer à Hugo son calendrier visuel quotidien afin de lui indiquer qu'ils reviendront le chercher à la fin de la journée (comme le démontre la dernière photo de son calendrier).
- Utiliser des éléments distrayants, comme un nouveau jouet, pour l'occuper lorsqu'il quitte sa famille.
- Avant qu'il ne commence à ressentir de la frustration, offrir à Hugo de l'aider à accomplir sa tâche (main dans la main).

Planification de la transition

- *Juin 20xx :* réviser les progrès réalisés par rapport aux buts et aux objectifs du PIP en compagnie de l'équipe d'apprentissage, afin de déterminer les domaines à développer, les domaines où les besoins se font continuellement sentir et les nouveaux domaines à développer pendant l'année à venir.
- *Mars 20xx :* aborder avec les parents toutes les options de placement possibles pour l'automne prochain.
- *Mai 20xx :* organiser pour Hugo une visite de sa nouvelle classe et une rencontre avec son nouvel enseignant.
- *Juin 20xx* : les éducateurs, d'accueil et actuel, se rencontrent afin de discuter des besoins de l'élève et des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, des supports et des équipements adaptés, du transfert des bilans d'évaluation de fin d'année et des équipements adaptés à l'enseignement dans l'établissement d'accueil.

Compte rendu de fin d'année

L'observation des activités et des routines quotidiennes montre que :

- Hugo commence à participer à l'heure du cercle
- Hugo commence à communiquer avec ses pairs, avec l'aide d'un adulte
- Hugo utilise son déambulateur au moins 3 fois pendant les heures de cours.

Hugo continuera à bénéficier de l'aide et de l'entraînement supplémentaires qu'il reçoit chez lui. Ses parents souhaitent mettre en œuvre des stratégies communes à la maison et à l'école y compris le fait d'accorder du temps et une attention supplémentaires aux transitions, d'utiliser des aides visuelles au langage et d'utiliser ses objets ou activités préférés comme sources de motivation (ex. : les petits trains, le renforcement des relations sociales avec ses pairs).

Autres renseignements

- Hugo reçoit actuellement des soins de relève la nuit toutes les fins de semaine. Personne-ressource : Mme Debbie Maison.

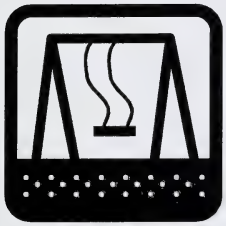
Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

©Alberta Education, Canada, 2007

Partir du bon pied dans les services au préscolaire



Ces outils sont disponibles en format PDF sur le site <http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp> et sur le CD-ROM accompagnant la version imprimée de cette ressource.

Ces outils ont pour but d'enrichir le processus d'élaboration du PIP. Ils doivent être utilisés de façon sélective et peuvent être adaptés pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Un bon nombre de ces outils sera utilisé à titre officieux dans le cadre du processus d'élaboration et non comme produits qui s'inscrivent dans le rendement scolaire permanent de l'élève.

10-A Modèle de PIP

10-B Liste de contrôle des renseignements essentiels

10-C Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes

10-D Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP

10-E Matrice pédagogique

10-F Tableau de surveillance collective

10-G Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-A

Plan d'intervention personnalisé

Renseignements sur l'enfant

Enfant :	**Âge au 1er septembre 20xx :**
Date de naissance :	**Date d'élaboration du PIP :**
Parents :	**No de téléphone :**
Adresse :	**Code d'admissibilité :**
Année des services au préscolaire :	

Renseignements généraux : Contexte de la programmation

École/Programme :	
Éducateur responsable de la programmation :	
Coordonnateur du PIP (éducateur certifié) :	
Administrateur du programme :	
Autres membres de l'équipe du PIP :	
Nombre d'heures de programmation du centre	_____
Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille	_____ = nombre total d'heures __

Renseignements généraux : Contribution et participation des parents

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-A

Forces

Besoins

Problèmes médicaux ayant une incidence sur les études

Données d'évaluation (résultats de l'évaluation spécialisée)		
Date	Test	Résultats

©Alberta Education, Canada, 2007

Modèle de PIP (suite)

Niveau de rendement et de réussite actuel

Services de soutien coordonnés

Adaptations et stratégies pédagogiques

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-A

Modèle de PIP (suite)

But nº ___ But à long terme :		
Objectifs à court terme	**Méthodes d'évaluation**	**Examen des progrès**
1.		
2.		
3.		
Adaptations et stratégies pédagogiques pour appuyer ces objectifs		

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-A

Planification de la transition

Compte rendu de fin d'année

Signatures

Je comprends et j'accepte l'information contenue dans ce plan d'intervention personnalisé.

Parents	Date	Éducateur (si différent du coordonnateur du PIP)	Date
Coordonnateur du PIP	Date	Administrateur du programme ou de l'école	Date

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels

Enfant : _____ Date : _____

Programme : _____

Éducateur : _____

Coordonnateur du PIP (si différent de l'éducateur) : _____

Contexte de la programmation ❑ Description de la programmation peut inclure le coefficient élève(s)-éducateur, les groupes d'apprentissage, le soutien habituel, etc.	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails

Renseignements essentiels	**Compris** (veuillez cocher)
Renseignements sur la programmation ❑ Enseignant certifié responsable du PIP ❑ Éducateur qui délivre la programmation (si autre que celui-ci-dessus) ❑ Administrateur du programme ❑ Aide-élève (le cas échéant) ❑ Nombre d'heures de programmation du centre ❑ Nombre de séances de programmation des services au préscolaire axée sur la famille et nombre d'heures au total	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Participation des parents ❑ La participation des parents est consignée (y compris les réunions) ❑ Le PIP est signé ou les tentatives d'obtenir la signature des parents sont documentées ❑ Les programmes axés sur la famille sont documentés	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Forces ❑ Domaines sur le plan linguistique/communicationnel, social, affectif ou physique qui influencent positivement l'apprentissage ❑ Éveil à la littératie et à la numératie ❑ Prise en considération des intérêts de l'enfant ❑ Participation des parents	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Besoins ❑ Domaines langagier/communicationnel, social, affectif ou physique ❑ Éveils à la littératie et à la numératie adaptés au développement ❑ Expression positive des besoins ❑ Participation des parents	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails

Cette annexe est adaptée avec la permission de Edmonton Public Schools, *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (Alberta), 2005, p. 75-77 et Alberta Education, *Normes en matière d'adaptation scolaire des programmes préscolaires*, 2006.

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
Renseignements médicaux pertinents pour l'apprentissage ❑ Diagnostic médical ❑ Renseignements médicaux ayant une incidence sur l'apprentissage ❑ Médicaments ❑ Sans objet ou aucun renseignement médical ayant une incidence sur l'apprentissage	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Évaluation(s) du/des spécialiste(s) ❑ Évaluations actuelles de spécialistes : noms des instruments d'évaluation, types d'observations et date d'administration ❑ Nom du/des spécialiste(s) et domaine(s) de spécialisation ❑ Résumé des conclusions du rapport	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Évaluation(s) et vérification des progrès du programme ❑ Évaluations actuelles avant et après la classe : nom de l'instrument ou type d'observation et date d'administration ❑ Résumé des conclusions ❑ Niveau actuel de fonctionnement de l'enfant ❑ Des méthodes d'évaluation pour surveiller et évaluer les progrès de l'enfant dans les buts du PIP sont établies (ex. : observations, échantillons de travail, diagnostic ou tests normalisés, évaluations du développement, listes de contrôle)	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Services de soutien coordonnés (Personnel, organismes, spécialistes et services supplémentaires) ❑ Type et format des services de soutien offerts dans le cadre de ce programme ❑ Type et format des services de soutien offerts en dehors du cadre de ce programme ❑ Temps pendant lequel les services ont été offerts (niveau de soutien)	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Adaptations pédagogiques Adaptations et stratégies pédagogiques : ❑ personnalisées (ex. : attentes particulières, documents spécialisés, ressources, installations, équipement, technologie d'assistance, personnel) ❑ harmonisées avec les forces personnelles, les domaines à développer et les énoncés des objectifs de l'élève	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-B

Liste de contrôle des renseignements essentiels (suite)

Renseignements essentiels	Compris (veuillez cocher)
Buts et objectifs mesurables et significatifs ❑ Cohérents avec les domaines à développer de l'enfant et nettement liés aux données d'évaluation ❑ Significatifs pour l'enfant et sa famille ❑ Cohérents avec le niveau de développement de l'enfant ❑ Reflétant une habileté ou un comportement réel dont l'enfant aura besoin pour participer activement à son apprentissage actuel ou futur ❑ Objectifs à court terme mesurables et/ou observables ❑ Description du comportement attendu ❑ Conditions dans lesquelles l'enfant accomplira la tâche ❑ Critères d'évaluation ❑ Date à laquelle l'objectif doit être atteint ❑ Reposant sur la participation des éducateurs et des parents ❑ Énumération des buts et des objectifs gérables ❑ Nouveaux objectifs ajoutés ou révisés pendant que les objectifs actuels sont passés en revue et/ou atteints ❑ Langage positif qui tient compte des besoins de la famille	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Planification de la transition ❑ Commence en septembre et continue ❑ Décrit les besoins de transition de l'enfant pour passer d'un milieu à un autre ❑ Examine un résumé des mesures prévues pour préparer l'enfant à la réussite dans les prochains changements qui seront apportés au milieu ❑ Fait participer la famille au plan de transition ❑ Fait participer d'autres spécialistes, le cas échéant au plan de transition	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails
Compte rendu de fin d'année ❑ Le compte rendu de fin d'année inclut les stratégies les plus efficaces, les domaines de préoccupation continus et les recommandations pour l'année prochaine	❑ Oui ❑ Nécessite plus de détails

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-C

Évaluation reliée à l'observation de routines et d'activités quotidiennes

Lieu : _____ Observateur : _____

Moment/ Activité	lundi Date :	mardi	mercredi	jeudi	vendredi

Forces/intérêts repérés :

_____ _____

_____ _____

Difficultés/préoccupations repérées :

_____ _____

_____ _____

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-D

Formulaire de consignation des réunions de planification du PIP

Domaines d'intérêt	Besoins (observations et évaluations)	Routines/Activités quotidiennes possibles	Participants

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-E

Matrice pédagogique

Enfant	Comportements ciblés dans les buts et les objectifs	Programme de routines et d'activités quotidiennes				

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-F

Tableau de surveillance collective

Enfant	Motricité fine	Motricité globale	Domaines cognitifs	Langage expressif	Langage réceptif	Personnel/ Social	Autonomie
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__
	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__	__/__

AMP : Assistance manuelle progressive – un certain niveau d'assistance physique offert, mais systématiquement diminué au fur et à mesure de l'autonomisation de l'enfant.

M : Modèle – un adulte montre à l'enfant comment réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

AV : Assistance verbale – un adulte offre une assistance ou une consigne verbale pour aider l'enfant à réaliser une tâche ou acquérir une habileté.

I : Indépendant – l'enfant réalise la tâche sans l'aide d'un adulte, là où il avait précédemment besoin d'aide.

Adapté de « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings » par Sharon A. Raver, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 6 (2004), p. 54, Figure 1. Copyright 2004. The Council for Exceptional Children. Adaptation autorisée.

©Alberta Education, Canada, 2007

Annexe 10-G

Liste de contrôle de la transition des services au préscolaire

Voici une liste d'activités visant à aider l'équipe d'apprentissage à préparer l'enfant et sa famille à des changements anticipés, associés aux programmations et aux cadres futurs.

Atteint	Activité	Échéance
		Début de l'année scolaire en cours
❑	Aborder le processus de transition avec les parents et le personnel.	↓
❑	Définir des habiletés susceptibles d'être requises dans les futurs milieux et s'y intéresser.	
❑	Mettre en œuvre les buts et les objectifs du PIP pour répondre aux besoins futurs.	
❑	Mener des évaluations complètes afin de déterminer l'admissibilité à la programmation de la première année, le cas échéant.	
❑	Discuter des résultats et des implications des évaluations, le cas échéant.	
❑	Communiquer avec le directeur de l'école du quartier, le cas échéant.	↓
❑	Commencer à explorer d'éventuelles options possibles de cadres et de programmations.	
❑	Choisir un cadre et une programmation appropriés en fonction de la disponibilité, de l'admissibilité au programme et des préférences de la famille.	
❑	Confirmer un placement dans un programme donné.	
❑	Passer en revue les exigences en matière d'aides et de services dans le nouveau cadre en question, telles que les changements du milieu physique afin de s'assurer de l'accessibilité à certains éléments essentiels (ex. : rampes, table à langer, places assises, besoin d'un aide-élève).	↓
❑	Organiser des visites de l'enseignant d'accueil dans le cadre de la programmation actuelle et/ou de l'enfant et des parents dans le cadre du futur placement.	
❑	Préparer le bagage pédagogique en fin d'année incluant les livrets et/ou dossiers scolaires et les acheminer à l'éducateur d'accueil.	
❑	Confirmer l'organisation du transport, si nécessaire.	
❑	Appel téléphonique aux parents pour assurer un suivi.	
		Fin de l'année scolaire en cours

Adapté avec la permission de C. Martin, M. Mohs et S. Wheaton, *Hazeldean Early Education Transition Handbook*, Edmonton (Alberta), Edmonton Public Schools, 1998.

©Alberta Education, Canada, 2007

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. *Individualized Program Plans*. Livre 3 de la série *Programming for Students with Special Needs*, Edmonton (AB), 1995.

Alberta Education. *Normes en matière d'adaptation des programmes préscolaires*, Edmonton (AB), 2006.

Alberta Learning. *Les normes en matière d'adaptation scolaire, modifié en juin 2004*, Edmonton (AB), 2004.

Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux,* Edmonton (AB), 2004.

Bricker, Diane, Kristie Pretti-Frontczak et Natalya McComas. *An Activity-based Approach to Early Intervention,* 2e éd., Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1998.

Bundy, Anita C. « Assessment and Intervention in School-based Practice: Answering Questions and Minimizing Discrepancies », *Occupational and Physical Therapy in Educational Environments*, vol. 10, n° 15 (1995), p. 69-88.

Edmiaston, Rebecca et collab. « Developing Individualized Education Programs for Children in Inclusive Settings: A Developmentally Appropriate Framework », *Young Children*, vol. 55, n° 4 (2000), p. 36-41.

Edmonton Public Schools. *Individualized Program Plan Guidebook*, Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2005.

Grisham-Brown, Jennifer et collab. « Teaching IEP Goals and Objectives in the Context of Classroom Routines and Activities », *Young Exceptional Children*, vol. 6, n° 1 (2002), p. 18-27.

Horn, Eva et collab. « Supporting Young Children's IEP Goals in Inclusive Settings through Embedded Learning Opportunities », *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 20, n° 4 (2000), p. 208-223.

Martin, C., M. Mohs et S. Wheaton. *Hazeldean Early Education Program: Transition Handbook for Parents,* Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 1998.

McWilliam, Robin, Beth Clingenpeel et Allison Uhl. *National Individualizing Preschool Inclusion Project.* Key Practices for Individualizing Preschool Inclusion, avril 2004, CEC Annual Convention and Expo, New Orleans (LA), Council for Exceptional Children, 2004.

©Alberta Education, Canada, 2007

Neel, Richard S. et Felix F. Billingsley. *Impact: A Functional Curriculum Handbook for Students with Moderate to Severe Disabilities,* Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.

Niemeyer, Judith A. et collab. « Facilitating Individual Planning for Young Children with Disabilities in Developmentally Appropriate Classrooms », *Early Childhood Education Journal,* vol. 26, n° 4 (1999), p. 255-262.

North Dakota Interagency Coordinating Council – Program Standards Subcommittee (NDICC). *Early Childhood Special Education for Children with Disabilities, Ages Three through Five: Program Planning,* North Dakota Department of Public Instruction, 1999.

Pretti-Frontczak, Kristie et Diane Bricker. « Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives », *Journal of Early Intervention,* vol. 23, n° 2 (2000), p. 92-105.

Puckett, Margaret B. et Janet K. Black. *Authentic Assessment of the Young Child*, Columbus (OH), Merrill/Prentice Hall, 2000.

Raver, Sharon A. « Monitoring Child Progress in Early Childhood Special Education Settings », *Teaching Exceptional Children,* vol. 36, n° 6 (2004), p. 52-57.

West, Lynda L. et collab. *Integrating Transition Planning into the IEP Process*, Reston (VA), The Council for Exceptional Children, 1992.

©Alberta Education, Canada, 2007

Ce document est un chapitre du guide d'enseignement intitulé : *Plan d'intervention personnalisé* (2007).

Les chapitres dans cette ressource comprennent :

Pour démarrer

Introduction

1 : Travailler le processus d'élaboration du PIP

Former une équipe d'apprentissage

2 : Encourager la participation des parents

3 : Appuyer la participation de l'élève

4 : Créer un réseau de soutien

Déterminer les besoins de l'élève

5 : Utiliser les évaluations en classe pour appuyer le processus d'élaboration du PIP

6 : Identifier les adaptations et les stratégies

7 : Rendre les buts significatifs, mesurables et gérables

Un pas vers l'avenir

8 : Planifier les transitions

9 : Intégrer une technologie d'aide pour l'apprentissage dans le processus d'élaboration du PIP

Élaborer de nouvelles solutions

10 : Partir du bon pied au préscolaire

11 : Planifier la programmation pour l'élève doué

12 : Pratiques prometteuses pour l'école secondaire

Cette ressource peut être consultée à l'adresse Web suivante : www.education.gov.ab.ca/french/adt_seol/ressources.asp

Alberta Education